





EVALUACIÓN DEL

---

DISEÑO

**Universidad Autónoma Metropolitana**

*Dr. Luis Mier y Terán Casanueva*

Rector General

*Dr. Antonio Aguilar Aguilar*

Secretario General

**Unidad Azcapotzalco**

*Mtro. Víctor Manuel Sosa Godínez*

Rector de Unidad

*Mtro. Cristián Leriche*

Secretario de Unidad

*Mtro. Héctor Schwabe Mayagoitia*

Director de la División de Ciencias y

Artes para el Diseño

*Mtro. Antonio Abad*

Secretario Académico de la División de Ciencias

y Artes para el Diseño

*Dr. Sergio Tamayo Flores-Alatorre*

Jefe del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo

*Arq. Consuelo Córdoba*

Coordinadora Departamental de Difusión

*Arq. Julieta González; D.G. Judith Nasser; Mtro. Alfonso Zamora;*

*Mtro. Jorge Ortiz; D.I. Jorge A. Morales*

Coordinadores Departamentales de Docencia

*Evaluación del 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](http://www.azc.uam.mx/cyad/evaluacion)

*Diseño:* Andrés Mario Ramírez Cuevas/Cran Diseñadores

*Cuidado de la Edición:* Ana María Hernández López

*Portada:* Gerardo Toledo

*Impresión:* Lithoimpresora Portales S.A. de C.V.

*Distribuidor:* Dirección de Difusión Cultural, Calle Medellín

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

*Editores responsables:* Consuelo Córdoba y Sergio Tamayo

ISBN: 970-654-986-2

UAM  
NIK 1170  
E 8.24

# 218590  
CDS - 2894892

---

# EVALUACIÓN DEL DISEÑO



**AZCAPOTZALCO**  
COSEI BIBLIOTECA

2894892

CONSUELO CÓRDOBA, JULIETA GONZÁLEZ, JUDITH NASSER, JORGE ORTIZ, ALFONSO ZAMORA  
(COORDINADORES)

GERARDO TOLEDO, NORMA PATIÑO, OWEENA CAMILLE FOGARTY  
(ILUSTRADORES)



# Índice



## **Prólogo. Un libro de evaluación del diseño**

Sergio Tamayo

11

## **Introducción. La evaluación, el diseño y la docencia**

Consuelo Córdoba Flores

Manuel de la Cera Alonsoy Parada

Julieta González Celis

Elías Huamán

Judith Nasser Farías

Jorge Ortiz Segura

Dolores Vidales Giovannetti

15



Oweena Fogarty

*Sin título*

Tacubaya, 1989

PÁGINA 10

Oweena Fogarty

*Sin título*

Árbol de la noche triste, 1991

PÁGINA 14



## Parte I. La evaluación del diseño

### ¿Qué es evaluación?

¿Es la evaluación imparcial? 41  
*Jorge Ortiz Segura*

Contra imposiciones y limitaciones:  
por una evaluación de experiencias significativas 57  
*Araceli Vázquez Contreras*

Evaluar el diseño en el nuevo siglo 65  
*Ana Meléndez Crespo*

Evaluar en función de referentes y utopías 77  
*Jaime González Bárcenas*

Valoración y evaluación del diseño de mercancías 83  
*Luis Soto Walls*

Para evaluar el diseño y la docencia 93  
*Paloma Ibáñez Villalobos*

### La historia y los valores de juicio

La historia: instrumento clave  
para evaluar la arquitectura y la ciudad 113  
*Carlos Lira Vázquez*



Oweena Fogarty  
*Sin título*  
Apariciones  
Santiago de Cuba,  
1997  
PÁGINA 37



Norma Patiño  
*Tramas de la ciudad*  
Alemania, 1997  
PÁGINA 40

Iniciación a la teoría de los valores.  
Axiología arquitectónica **129**  
*Ma. del Pilar Tonda Magallón*

Explicitar valores: evaluaciones válidas  
y legitimidad al interpretar el diseño **151**  
*Alfonso Zamora Pérez*

Análisis del espacio arquitectónico:  
un modelo de evaluación **163**  
*Alejandro Mangino Tazzer*

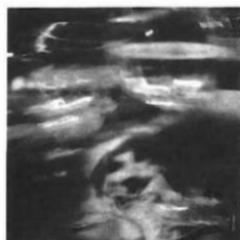
### **La Semiótica**

La Semiótica como parte integral de la evaluación  
de la arquitectura y del diseño **181**  
*Luis Carlos Herrera Gutiérrez de Velasco*

La importancia del *eidos* formal en la  
evaluación del diseño **195**  
*Manuel de la Cera Alonso y Parada*

Modelo semiótico aplicado al análisis  
evaluatorio del producto de diseño **213**  
*Alejandro Oscar Rodríguez González*

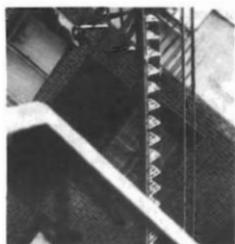
A manera de comentario: ¿voy bien o  
me regreso? Breve ficción antropológica **221**  
*Nelly Cejas Sánchez*



Norma Patiño  
PÁGINA 113  
*Sin título*



Norma Patiño  
PÁGINA 178  
*Sin título*



Norma Patiño  
Serie: *Tramas de la ciudad*  
Nueva York, 1997  
PÁGINA 225

Gerardo Toledo  
*New Born Announcement*  
2000  
PÁGINA 226



## Parte II: Evaluación y enseñanza

### Evaluación de "Evaluación del diseño"

- |  |     |
|--|-----|
| La misión del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo<br><i>Manuel Sánchez de Carmona</i>                   | 229 |
| La importancia de la historia en el Departamento de Evaluación del Diseño<br><i>Francisco Santos Zertuche</i>          | 237 |
| Sugerencias para la evaluación de tres quehaceres académicos<br><i>Juan Manuel López Rodríguez</i>                     | 247 |
| El tiempo de la evaluación:<br>ocupaciones y preocupaciones de los alumnos<br><i>Bárbara Paulina Velarde Gutiérrez</i> | 255 |
| ¿Qué debe?... ¿Qué puede?..<br>El quehacer del diseño industrial en la UAM-A<br><i>Francisco Javier Gutiérrez</i>      | 265 |



Gerardo Toledo  
*La mort du scence*  
2001  
PÁGINA 279

#### **La evaluación en el aula**

- |   |     |
|---|-----|
| A qué le tiras cuando diseñas mexicano<br><i>César Martínez Silva</i>                                   | 281 |
| Una mirada al Lenguaje Básico<br><i>Atzín Gaytán Castro</i>   | 291 |
| Seis momentos en la valoración del diseño<br><i>Jorge Armando Morales Aceves</i>                        | 301 |
| La evaluación en el aprendizaje del diseño de<br>la comunicación gráfica<br><i>Alfonso García Reyes</i> | 307 |
| Enseñanza y evaluación del diseño gráfico:<br>el diseño editorial<br><i>Miguel Hirata Kitahara</i>      | 317 |
| Diseño y evaluación docente desde el Tronco Común<br><i>Mónica Preciado Salas</i>                       | 325 |



SERGIO TAMAYO

# Prólogo.

## Un libro de evaluación del diseño

---

El Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo publica este libro colectivo que aborda temáticas convergentes de la evaluación, el diseño y la docencia universitaria. Los estudiosos del diseño, los planificadores y pedagogos, los científicos y artistas, los docentes e investigadores, podrán encontrar temas comunes y específicos que pueden servir como referentes intelectuales, bibliográficos o empíricos.

En 1974, cuando la Universidad Autónoma Metropolitana inició sus actividades, se produjo una antología titulada *Iniciación a la Evaluación del Diseño*, con textos que versan sobre psicología de las percepciones, valoración estética, problemas fundamentales de la axiología, y clasificación de objetos y tipologías. Fue un importante acercamiento que permitió ubicar la misión docente del Departamento, así como los objetivos y definiciones institucionales. Ahora publicamos este documento básico sobre la evaluación del diseño, que permite aclarar el perfil académico del Departamento: obtener conocimientos para valorar los productos del diseño y de esta forma retroalimentar la actividad proyectual.

Con una mirada y actitud interdisciplinaria hacia el diseño, evaluar significa analizar, examinar, diagnosticar, valorar, comprender, proveer un juicio de valor, encontrar el grado de utilidad o aptitud de lo que se evalúa. Al incluir el concepto tiempo, es menester referirse necesariamente a la historia y, por lo tanto, al contexto social y cultural.

El libro tiene la finalidad de profundizar en distintas posiciones teóricas, metodológicas y empíricas sobre la evaluación del diseño. Ofrece fundamentos filosóficos, históricos, pedagógicos, sociológicos, tecnológicos, semiológicos, axiológicos, económicos, culturales y estéticos de los con-

ceptos evaluación y diseño (arquitectura, ciudad, diseño de la comunicación gráfica, diseño industrial y lenguaje básico).

Es un libro útil para profundizar en los elementos de la evaluación como procedimiento; se abordan diversos aspectos relativos a los procesos educativos de carreras poco tradicionales, como el diseño, que cada vez cobran más importancia en el mercado de la educación y del trabajo; se tratan los procesos educativos desde una perspectiva macro de la educación superior y la globalización, hasta una perspectiva micro, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y la relación maestro-alumno. El microcosmos del aula es aquí una posibilidad para entender genéricamente problemas pedagógicos y, más específicamente, del ámbito de la enseñanza del diseño. Se reflexionan, además, los aspectos metodológicos de la evaluación de los productos culturales; asimismo, se aprecian modelos de aplicación analítica en el diseño, desde las grandes teorías semiológicas, hasta las críticas específicas a la práctica profesional de los diseñadores.

Este libro es descendiente directo del 1er. Coloquio de Actualización Docente sobre "¿Qué es Evaluación del Diseño?" realizado en el mes de octubre de 2001, en la Casa del Tiempo de la Universidad Autónoma Metropolitana. Pero tiene un referente que va un poco más atrás, cuando se llevaron a cabo dos Seminarios de Actualización referidos a los temas: "¿Cómo diseñas?" y "¿Cómo analizas la arquitectura, la ciudad, el diseño gráfico, el diseño industrial y el arte?".

En tal sentido, si el Coloquio fue interdisciplinario en su esencia, el libro, además de esa característica, tiene una estructura temática. La introducción es reseña y síntesis de los debates efectuados en el Coloquio. Posteriormente, el texto se divide en dos partes: 1. La Evaluación del Diseño; y 2. Evaluación y Enseñanza.

La primera parte está dedicada a la discusión epistemológica de la evaluación y a la perspectiva de la evaluación desde posiciones de investigación, por ello está subdividida en tres apartados: a) ¿Qué es evaluación, b) La historia y los valores de juicio, c) La semiótica.

La segunda parte, Evaluación y Enseñanza, se divide a su vez en dos apartados: a) Evaluación de "Evaluación del Diseño" y b) La evaluación en el aula. El primero se forma de artículos críticos y autocríticos referidos al Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo. El segundo, a experiencias o ensayos en relación con la educación, la enseñanza en el aula y la vinculación maestro-alumno.

Las expectativas de este libro están dirigidas a la profesionalización de la docencia en el diseño, la delimitación de campos de investigación y la construcción de una identidad departamental; esperamos, asimismo, que

pueda servir como fundamento de nuevas ideas, con creatividad, imaginación, pluralidad y tolerancia.

Quiero agradecer el esfuerzo y el entusiasmo de quienes hicieron posible este libro. En primer lugar está el trabajo siempre entusiasta de la Arq. Consuelo Córdoba, Coordinadora Departamental de Difusión, a cargo de la organización de las múltiples reuniones de coordinación y operación del Coloquio, así como de la dictaminación y edición del libro. Igualmente, a los coordinadores departamentales de docencia, de cuya iniciativa viene como resultado la publicación, ellos son: D.G. Judith Nasser, Mtro. Alfonso Zamora, Arq. Julieta González y Mtro. Jorge Ortiz. Para Alejandro Dionicio como colaborador y el D.C.G. Francisco González por el trabajo de difusión. Al mismo tiempo, a la Lic. María Luisa Arana, asistente administrativa y Celia López, secretaria ejecutiva, quien nos cuidaba en todas las reuniones de trabajo.

Las ilustraciones de interiores y portada estuvieron a cargo de tres profesores-artistas: Gerardo Toledo, Oweena Camille Fogarty y Norma Patiño con trabajos artísticos que respondieron al tema de la Evaluación del Diseño.

Finalmente, en nombre del Departamento, agradezco la intuición y el apoyo entusiasta del Rector de la Unidad, Mtro. Víctor Sosa Godínez, así como la gestión del Mtro. Héctor Schwabe Mayagoitia, Director de la División de Ciencias y Artes para el Diseño.

*Sergio Tamayo*

Jefe de Departamento

Ciudad de México, Azcapotzalco, marzo de 2002



CONSUELO CÓRDOBA,  
MANUEL DE LA CERA, JULIETA  
GONZÁLEZ, ELÍAS HUAMÁN,  
JUDITH NASSER, JORGE  
ORTIZ, DOLORES VIDALES

## Introducción. La evaluación, el diseño y la docencia

---

Debatir ideas y exponerlas en un ambiente de cordialidad, libertad, respeto y tolerancia es un privilegio que merece ser preservado y fomentado dentro de la vida universitaria.

Y fue este ambiente el que se vivió durante los tres días que duró el Coloquio Evaluación del Diseño, llevado a cabo en las instalaciones de la Casa del Tiempo, en el cual participamos la mayoría de los profesores del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo.

Pues es poco frecuente —por no decir raro— que los arquitectos, los diseñadores industriales o los diseñadores gráficos comenten entre sí, o discutan a fondo asuntos relativos a sus proyectos. Este desconocimiento mutuo, impide, en ocasiones, encontrar afinidades académicas y conceptuales que suelen ser muy valiosas para nutrir el vagaje de conocimientos que pueden ayudar a mejorar las investigaciones o el modo de impartir la docencia.

Una de las virtudes del programa del Coloquio de Docencia fue subsanar en parte este problema, ya que las mesas de trabajo se conformaron —deliberada y acertadamente— en forma interdisciplinaria e intergeneracional, en torno a una interrogante básica ¿qué es la evaluación del diseño?

El resultado fue sorprendente, pues constatamos la gran cantidad de novedosas alternativas teóricas y metodológicas que se plantearon. Más interesante fue percibir que a pesar de las saludables diferencias entre las múltiples posturas, subyace en nosotros un espíritu de acuerdo común: la evaluación es un modo eficaz e indispensable para mejorar la práctica, tanto profesional como de docencia e investigación. Este consenso podría

parecer obvio, pero en un país en el que no existe una auténtica cultura de la evaluación en todos los niveles de su vida cotidiana, es notable.

Las mesas de trabajo congregaron a arquitectos fundadores de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, así como a jóvenes profesoras o profesores de diseño industrial y gráfico, además de teóricos de la semiótica e historiadores.

Tampoco puede soslayarse que durante los breves minutos de receso de las mesas de trabajo, las charlas espontáneas acompañadas por café y galletas, lograron afianzar, aún más, este acercamiento intelectual. Conocimos facetas de muchos de nuestros colegas que no imaginábamos o ya habíamos olvidado.

Uno de los objetivos del evento consistió en delimitar conceptos, fijar posiciones y conocer las diferentes perspectivas y enfoques en torno a las actividades que cotidianamente realizamos en la universidad y fuera de ella. Si bien el ritmo de las sesiones de trabajo impuso una dinámica de aproximación al debate, el esfuerzo valió la pena. Primeramente porque no es común, a pesar de compartir espacios dentro de las instalaciones de la unidad, que los profesores intercambiamos de manera formal nuestras visiones e inquietudes sobre el diseño a excepción, claro está, de las periódicas sesiones que los miembros de los grupos de investigación hacen para comunicar sus avances y estrategias de trabajo.

Lo que a continuación presentamos sintetiza los puntos de vista expresados en cada artículo de este libro, sobre la evaluación, el diseño y la docencia.

### **Las posibilidades de la imaginación: la evaluación pedagógica del diseño**

La experiencia de Manuel Sánchez de Carmona como primer jefe de Departamento de Evaluación y después director de nuestra División de Ciencias y Artes para el Diseño, le permite hacer un autorizado balance retrospectivo de las formulaciones conceptuales hechas en torno a la evaluación del diseño. En sus comentarios destacan —con una serie de referencias a la historia del Departamento de Evaluación—, algunas líneas de crítica y análisis que merecen ser resaltadas.

Sánchez de Carmona considera al diseño como un proceso circular, en el cual la evaluación es un momento culminante de valoraciones que posibilita la retroalimentación de la proyectación que, como todos sabemos, es la actividad intrínseca y primordial del acto de diseñar. La información que se obtiene al evaluar los objetos del diseño, sirve como herramienta para ponderar y verificar la pertinencia y eficiencia de los métodos de trabajo que los produjeron. Al hacer la evaluación, volvemos circular todo el pro-

ceso de diseño, enriqueciendo, a su vez, próximas acciones proyectuales. La evaluación, entonces, genera conocimiento y coadyuva a la toma de decisiones.

Para conseguir lo anterior, se requiere del desarrollo de metodologías apropiadas para inducir una evaluación sistemática, que permita estimar el valor no solamente de productos terminados, sino también el valor que pudieran tener proyectos próximos a realizarse.

Señala Sánchez de Carmona que la falta de sistematización en la evaluación impide hacer los diagnósticos adecuados en sus diferentes campos, momentos y problemas específicos.

Si se aspira a preparar alumnos que al egresar garanticen una buena calidad en sus servicios profesionales, es necesario dotarlos —mediante una temática pedagógica amplia—, de un instrumental crítico-axiológico, que contemple aspectos teóricos, estéticos, técnicos, históricos y metodológicos. Este instrumental —o conocimiento general de la evaluación—, enriquece las potencialidades del futuro profesionista, ya que lo vincula con los mecanismos de comprobación que sirven para revisar el impacto y las consecuencias que su trabajo puede producir en la cultura material de la sociedad.

Es común que se confundan las nociones de evaluación y crítica. Aunque son términos similares, no son lo mismo. Existe una crítica útil, que es narrativa y descriptiva, cuyo propósito esencial está en motivar más que en demostrar. Un segundo nivel de la crítica aspira a ser más reflexiva y analítica, sin dejar de ser parcial y subjetiva. La delimitación de estos conceptos clarifica el sentido preciso que tienen como instrumentos útiles en la generación de conocimientos sobre el diseño. También la historia, mediante análisis tipológicos, ayuda a organizar las obras del diseño de acuerdo a clasificaciones formales o simbólicas, en circunstancias y contextos precisos.

Alejandro Mangino en su trabajo "Análisis del espacio arquitectónico: un modelo de evaluación", parte de dos premisas básicas para el análisis del diseño y la forma, desde una perspectiva arquitectónica:

- 1) evaluación de datos preliminares, es decir, todo lo relativo a terreno, clima, orientación, programa arquitectónico, etcétera.
- 2) evaluación de la obra concluida.

El espacio es la materia prima con la que el arquitecto trabaja, las edificaciones que ahí se construyen son el testimonio de su personalidad y del contexto cultural e histórico en el que se desenvuelve. Existen dos clases de arquitecturas: las del espacio interior y las del espacio exterior o entorno. Las relaciones espaciales entre fachadas exteriores y espacios habitables interiores —en los que también encontramos diferentes utensilios y

mobiliarios de uso cotidiano—, pueden ayudarnos a comprender e identificar el estilo al cual pertenece una determinada construcción.

El estilo, de acuerdo con Mangino, es el objeto representativo que se encuentra influido por factores determinantes y dominantes de tipo cultural y técnico, que marcan las características peculiares de su forma. A su vez, las modalidades de comunicación entre dos espacios se sintetizan en cuatro puntos:

- a) poder ver y atravesar,
- b) poder atravesar sin ver directamente,
- c) poder ver sin poder atravesar, y
- d) no poder ver ni atravesar.

Alejandro Mangino, después de sugerir que no hay arquitectura sin teoría, crítica e ideología, hace una explicación detallada de cada uno de estos puntos, sustentada en algunos autores clásicos de la teoría arquitectónica como Sigfried Giedion y Peter Collins. Al final, destaca que el valor de una evaluación en arquitectura se debe medir con base en factores tales como ritmos, pausas, equilibrios, proporción, armonía, textura, color, silueta, entorno, verticalidad y horizontalidad, fluidez del espacio, entre otros.

César Martínez inicia su ponencia señalando que ni el buen humor, ni el talento, menos aún la imaginación y el desarrollo de las conciencias críticas deben estar desvinculadas de una de nuestras principales funciones en la universidad: la docencia.

César ha demostrado, a lo largo de su trayectoria como profesor en la UAM, que sus clases son una extensión más de su reconocido trabajo plástico y conceptual. Todos identificamos en sus métodos pedagógicos una forma estimulante, original, creativa y divertida de aprender. El texto de este artista visual reúne una dinámica colección de proposiciones que a todos nos invita a reflexionar desde un ángulo novedoso y ameno. Queremos destacar algunos puntos relevantes de su intervención.

El salón de clases es concebido por él como un espacio de relación, donde a través de la sorpresa y el ludismo pedagógico, los alumnos pueden rescatar el poder sobre sí mismos, lo que a la postre los convertirá en diseñadores gráficos con una conciencia humanista al transformarse, mediante su propia tenacidad y siguiendo la inercia de su creatividad, en auténticos activistas sociales.

“Las ideas son de quien las trabaja”, les dice César a sus discípulos, para motivarlos a tener un cambio en su actitud hacia la vida. Para ello, ha ideado una serie de instrumentos pedagógicos con los que aparentemente juega. Uno de ellos es la “paga” por sus tareas con copias amplificadas de billetes de diversas denominaciones. De esa manera, el estudiante no reci-

be propiamente una calificación tradicional, sino un remedo de remuneración económica que sin duda lo acerca más a una valoración, así sea simulada, de su esfuerzo cotidiano.

El maestro se convierte en un cómplice que busca descubrir y fomentar las potencialidades del futuro diseñador, a través de una actitud flexible y participativa en la que se vale echar a perder, pues con el error también se aprende. Si se logra superar la inhibición que suele producirse entre los alumnos por la figura del tradicional "docente", al cual César sugiere llamar mejor "decente académico", es muy factible que se pueda construir una relación afectiva y de respeto auténtico entre ambos, lo cual, desde luego, sirve para generar un ambiente propicio y distendido, para alcanzar con más facilidad un aprendizaje efectivo. Los comentarios que los egresados de los cursos de César hacen en torno a sus clases, son la mejor acreditación de su propuesta pedagógica, ciertamente excéntrica, pero igualmente comprometida con el valor de enseñar.

Después de atestiguar la explosión de talento de la presentación anterior, volvemos a un momento de recomposición con el artículo del diseñador industrial Jaime González.

Jaime, con mayor discreción y serenidad, pero no por ello menos incisiva, esboza una serie de conceptos lúcidos en torno al diseño y su evaluación. Siempre nos ha sorprendido que detrás del tono suave con el cual acostumbra hablar, existe en Jaime González una personalidad aguda que suele lanzar dardos analíticos y reflexivos que dan, por lo general, en el blanco preciso de los temas que aborda.

Los argumentos de su ensayo giran alrededor de una serie de consideraciones en torno al objeto de diseño, como síntesis de los procesos de trabajo que lo producen. Las metas o requerimientos que nos impulsan, deben conciliar variables interdisciplinarias para resolver los problemas que se nos presenten.

Para Jaime González la evaluación se hace en los términos del uso viable y posible de lo diseñado, pero no por ello tenemos que rechazar el poder trabajar bajo el provocativo amparo de "la utopía" que nos sirve para alimentar nuestros deseos y, al mismo tiempo, es un motor que impulsa a la imaginación.

A pesar de lo anterior, el diseño se parece más a una incógnita algebraica en donde  $2+x=?$ , ya que el factor sorpresa y la novedad estarán siempre en él. La valoración de los productos del diseño tendrá, necesariamente, algo de subjetividad, cuyos referentes últimos están en nuestras mentes. No existen categorías inamovibles puesto que éstas deben ser interpretadas siempre. Es imposible definir un perfil único para el diseñador; ello equivaldría a delimitarlo demasiado, y con los cambios tan vertiginosos de la

realidad contemporánea, éstos quedarían rebasados a la brevedad. Quizá, es posible sujetar el trabajo del diseñador con base en una "visión" que contemple tres vertientes esenciales:

- a) orientación al usuario,
- b) introducción de cambios, y
- c) preocupación por la forma.

Jaime González define siete momentos en los métodos de trabajo del diseño en los que interviene la evaluación:

- 1) recabar información pertinente,
- 2) analizar la información (evaluación de la misma),
- 3) definir problemas,
- 4) establecer las metas y objetivos,
- 5) generar ideas y alternativas,
- 6) seleccionar ideas evaluándolas,
- 7) desarrollar las ideas

Para cada una de estas etapas se requiere el uso de técnicas, tanto de realización como de presentación, a través de bocetos, maquetas, modelos, etcétera, que son indispensables porque integran el oficio del diseñador. Hacia el final de su ponencia Jaime no resiste la tentación de lanzar uno de sus acostumbrados comentarios agudos que, sin duda, también es una inquietud en muchos de los docentes de la universidad. Al hablar sobre la importancia del azar y la intuición en el diseño, señala: "...esto de ser actores que llegamos cuando la función ya empezó, y de irnos cuando todavía no se acaba, a mí, siempre me deja insatisfecho..."

### **Evaluar el diseño: un ir y venir en nuestras reflexiones**

Sin dudar, la pregunta ¿qué es evaluación del diseño?, nos orilla al planteamiento de otras como: ¿qué es evaluar? y ¿cómo entendemos la evaluación?, ¿para qué se evalúa?, ¿en qué modelo nos basamos para evaluar?, ¿por qué es importante evaluar el diseño?, ¿la evaluación es imparcial?, o bien, ¿quién hace la evaluación? Asimismo, brotan términos que cotidianamente utilizamos pero que, tal vez, desatendemos cuando evaluamos, tales como: valor, calidad, contexto, actores sociales, historia, cultura, significación, justeza y metamorfosis. Estas preguntas reflexivas, al igual que los términos mencionados no emergen en vano, pues evidencian la inquietud de mostrar las diversas formas de ver las cosas y, por lo tanto, de ver el diseño.

Ana Meléndez en su texto titulado "Evaluar el diseño en el nuevo siglo", aborda el tema refiriéndose no sólo a la valoración de los productos materiales de la comunicación gráfica, sino también de la arquitectura y del objeto industrial. Enfatiza la distinción entre evaluar el proceso de diseño y

evaluar el objeto diseñado como resultado de dicho proceso. Para ello, recurre al contexto y asume que no existe “la Cultura” con mayúscula, ni “una cultura”, ni mucho menos una “unidad cultural”; deja muy claro que la relación entre diseño y cultura tendrá diferentes características a lo largo del tiempo. Cuestiona, también, la relación de los productos de diseño con lo social. Interroga sobre los análisis cuantitativos y cualitativos. Los primeros como valoraciones sociales posibles de cuantificar, y los segundos como dimensiones de carácter subjetivo, mostrándose independientes ante la nulidad de las mediciones cuantitativas. Evidencia con ejemplos cotidianos, que el análisis cuantitativo complementa al cualitativo y viceversa, por lo que uno no niega al otro.

A diferencia de Ana, Alejandro Rodríguez aborda la evaluación del diseño a partir de un caso concreto: la tipografía. Su reflexión intitulada “Modelo semiótico aplicado al análisis evaluatorio del producto de diseño”, empieza con la definición de signo como sustento a la evaluación de la tipografía que propone. Dicho análisis considera no sólo al signo en sí mismo, sino también la conexión con otros signos, además de la relación con los usuarios y emisores. También incorpora el contexto en su evaluación, cuando habla de los símbolos como relación de “pertenencia” y “pertinencia” del signo, recalcando que este símbolo pierde su razón de ser cuando se separa del contexto que le da origen.

Pero no sólo Alejandro muestra ímpetu por la significación, también Nelly Cejas entiende a la evaluación como “condensación simbólica”, como “articulación”, como una “fusión que permite la renovación”. Habla de la relación sujeto-objeto como un universo que se va construyendo. Pero en este universo para evaluar, es necesario marcar límites, o como menciona, reconocer las distintas dimensiones donde se desarrolla este acto vital. Pero, entonces, surge una interrogante: ¿cómo marcar tales límites?

Estos acercamientos dejan implícito el hecho que siempre evaluamos el diseño con base en un modelo o códigos dominantes. Los cuestionamientos en relación con este punto son: ¿con qué modelo vamos a evaluar? y ¿por qué es importante evaluar el ejercicio del diseño? La inquietud que sobresale es el modelo con el que evaluamos y esta reflexión se vincula estrechamente con la enseñanza del diseño.

Jean Baudrillard, considerado como uno de los más brillantes y perturbadores escritores de la modernidad, dice precisamente de esta búsqueda, refiriéndose para ejemplificarlo con los edificios:

*Prevalece cierto arcaísmo en el heroico desafío a la gravedad de los edificios y torres. Es más fácil imaginar que las torres comienzan en el piso quince, ya que sólo a partir de ahí se convierten en interesantes. O, incluso, una arquitectura que se originara en la superficie del cielo, que*

*abrazara al suelo mediante impulsos desiguales y que sin duda ya no se detendría. De la misma manera, la teoría también debe partir del final de las cosas, de su altitud supuesta, y volver a bajar a su realidad sin detenerse en ella, por que sólo es una línea imaginaria. Si queremos que la teoría se extienda al infinito en ambos lados de la realidad, se deben arrancar de cuajo los primeros quince pisos...<sup>1</sup>*

Evaluar el diseño es un acto complejo. Distintas visiones muestran que no es posible pensar en un solo paradigma o modelo para hacerlo; más bien, la evaluación implica un “ir y venir” en nuestras reflexiones y cuestionamientos, en la práctica misma, así como en la enseñanza. Es posible coincidir en que los juicios de valor, la historia, la cultura, el contexto o la significación fungen como herramientas de análisis que nos permiten precisar diversas maneras de ver el diseño, sin dejar de lado, por supuesto, la integración de las mediciones cuantitativas y cualitativas.

### **Crítica de la praxis evaluativa**

Al querer ser estrictos con la necesidad de definir y profundizar las distintas formas de evaluar la arquitectura, la ciudad y el diseño, así como tener una referencia precisa sobre la evaluación del diseño para la docencia y la investigación, habremos de decir que en este libro hay una distancia respecto a esos objetivos —tal vez mayor a la distancia ya existente antes de realizar el Coloquio—, pues más allá de definir, profundizar y precisar estos conceptos, los capítulos que lo componen giran en torno a la crítica de la praxis evaluativa en la docencia del diseño, por lo que a nuestra pregunta central ¿qué es la evaluación del diseño? le podríamos adicionar esta otra: ¿qué es la evaluación en la interacción enseñanza-aprendizaje del diseño?

Una premisa ha sido aceptada sin discusiones, en el sentido de que en la creación del objeto de diseño y su devenir histórico cambiante, existe una vinculación entre la evaluación y la transformación del objeto, que es intrínseca. No se puede entender uno sin el otro. Pero cómo transmitir este hecho a los estudiantes, sin cuestionar las limitaciones de principios fijos en los que aún muchos de nosotros creemos.

Jorge Armando Morales en su texto “Seis momentos en la valoración del diseño”, expone una preocupación: cuando los jóvenes han cursado el segundo trimestre del tronco común (Sistemas de Diseño), ¿qué tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores lograrán desarrollar?

1. Véase Baudrillard, Jean, *Cool memories*, Barcelona, 1989, p. 61.

Para Miguel Hirata, la evaluación en el diseño gráfico se da en función de la comunicación. Si un cartel, por ejemplo, promueve un evento, si un libro se lee bien o si un empaque protege e informa del producto, entonces se está cumpliendo con su objetivo. Sin embargo, esto no es suficiente. Hoy en día se busca que el diseño sea tan persuasivo como para que el receptor reaccione ante el mensaje que se le presenta, de acuerdo a como el cliente o promotor de ese diseño lo requiere. Por ello, Hirata menciona que el diseño es una disciplina sumamente compleja ya que abarca en su quehacer aspectos de otras disciplinas y se pregunta ¿cómo analizar y, por consiguiente, cómo evaluar un diseño? Un enfoque tendría que ver con la teoría del diseño. Pero el problema es que el diseño es una disciplina relativamente joven y no existe todavía una teoría del diseño, es decir, un cuerpo de conocimientos básicos a partir del cual todos los diseñadores realicen de una manera común sus tareas.

Por su parte en el texto “Valoración y evaluación del diseño”, Luis Soto dice que tradicionalmente al diseñador industrial se le ha identificado como un profesional que aporta soluciones a problemas materiales de necesidades identificadas en un contexto determinado. Sin embargo, la mayor aportación del diseñador industrial no radica en esa habilidad, sino en su capacidad de interpretar los intereses y expectativas del grupo de mercado al que va dirigido su producto.

Así, Bárbara Velarde va más allá de las limitaciones vistas y cuestiona el proceso de enseñanza de la arquitectura, preguntando: ¿dónde existe, pues, el verdadero espacio para entender por qué elegimos las formas que elegimos? ¿Por qué retomamos y reproducimos ciertos esquemas? ¿Cuándo es el momento para reflexionar sobre nuestros propios valores y significados, para preguntarnos si estamos respondiendo a necesidades sociales, a intereses comerciales, a modas impuestas, o reaccionando a discursos como globalidad, nacionalismo, identidad, etcétera, a través del repertorio formal que utilizamos? A partir de su propia experiencia afirma que un gran porcentaje de los alumnos desconoce la evaluación del diseño en las diferentes materias de la carrera de arquitectura, que no tienen una visión definida de cuáles son las asignaturas enfocadas al análisis de los diseños y su evaluación.

Estos cuestionamientos dan cuenta que el diseño tiene la virtud (o el defecto) de perennizar los sistemas porque es más duradera que el ciclo vital humano; se constituye, por lo tanto, en un nexo entre generación y generación. Consolidando sistemas, el diseño es un eslabón de la continuidad que se convierte en obstáculo del cambio mientras no sea resuelto con un criterio flexible o no sea auténtica la previsión del futuro.

Y por ello, es fundamental que la creación del objeto de diseño esté íntimamente relacionada con su evaluación. Este proceso para Jorge

Armando Morales tiene seis momentos. El primero, tiene que ver con la concepción; desde esta perspectiva diseñar es construir respuestas personales como resultado de un arduo proceso reflexivo-ejecutivo donde hacer y pensar sobre lo hecho implicó hacer mejor y pensar en consecuencia. Es un proceso cíclico y autogestivo en donde la consecución de metas amplía las posibilidades, que a su vez, demandan la definición de límites: hacer, pensar y evaluar condiciones del proceso. En el segundo, se da la generación de soluciones creativas a problemas de diseño tridimensional, a través de herramientas conceptuales. El tercer momento cristaliza la estructura conceptual y desarrolla habilidades de valoración grupal. El cuarto, plantea un cuento gráfico. El quinto, inicia la búsqueda mediante ejercicios sorpresa, y en el sexto momento se da una evaluación participativa.

Pero en este mismo sentido, Miguel Hirata pregunta cuál es el alumno ideal y el profesor ideal. Se requiere de una actitud honesta, ya que evaluar un diseño es por definición un acto subjetivo. Lo que se busca es dar ciertos parámetros para que dentro de la subjetividad de la evaluación, ésta se pueda hacer un poco más objetiva o, por lo menos, se sepa qué aspectos se están considerando para la evaluación. Y entonces ¿quién evalúa al evaluador? Para Hirata el proceso que el alumno desarrolla a lo largo de una unidad de enseñanza-aprendizaje es tan importante como el resultado. Por ello el docente debe buscar siempre un equilibrio entre ambos al evaluar, pero sobre todo, velar para que el resultado refleje el proceso. Así, no hay sorpresas y sí una lógica evidente, si algo se hizo bien a lo largo del curso, paso por paso, etapa por etapa, es difícil que el resultado sea demasiado diferente a lo que se ha venido haciendo. Éste, afirma, sería el escenario ideal.

Para Luis Soto la evaluación tiene que ver con la significación del objeto de calidad, en cuanto a su grado de eficacia y la eficiencia del objeto. Refiriéndose a la relación costo-beneficio, señala que esta relación va más allá del mercado, pues toca aspectos funcionales, operativos y ergonómicos. Cualquier acto de evaluación supone que quien valora posee de manera clara un patrón o norma que le permita atribuir uno de los muchos o pocos valores posibles a una mercancía determinada. Evaluar es el acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuya primera etapa corresponde a la fijación de las características de lo que se va a evaluar y de recoger la información de las mismas y, en una segunda etapa, se lleva a cabo la toma de decisiones, en función del juicio de valor emitido. Las evaluaciones tienen como fin la toma de decisiones. Por lo tanto, la evaluación es un componente fijo en el proceso del diseño. Hay un proceso evaluador —de índole racional y sistemático—, que tiene que ver con la garantía de conseguir la eficacia y eficiencia de las mercancías diseñadas.

Finalmente, Bárbara Velarde plantea la necesidad de establecer un vínculo de comunicación en el aula, preguntando: ¿cómo hacer a los alumnos partícipes de nuestras inquietudes y dejar en ellos, como una vela siempre encendida, la preocupación y responsabilidad de conocer el por qué de sus propias creaciones más allá de cualquier tendencia, estilo o preferencia?

En síntesis, siendo incluso concientes de la necesaria conjunción de los procesos de evaluación y de diseño, es curioso que en el proceso central de la enseñanza de la arquitectura, del diseño gráfico y del diseño industrial, éstos reciban escasa atención; es decir, la etapa de configuración del proyecto —o de las primeras hipótesis formales— es considerada como el punto esencial del proceso de diseño y, sin embargo, se le da una atención muy relativa a su evaluación.

En este sentido surge la necesidad de analizar las relaciones existentes entre los métodos y procedimientos de evaluación de los proyectos que presentan los alumnos en los diferentes niveles.

Reflexionemos, retomemos y nutrémonos de nuevos conceptos. Por ejemplo, ya Marco Vitruvio, arquitecto romano, lo hacía: entre los puntos más importantes de su obra está la de enfrentar al esquema racional o idea básica lógica, y lograr la eurtmia. O, también Descartes, que en sus criterios cartesianos decía: “rechazar toda estética mental, y no plantearse en estética más que los problemas que se plantean”.

Hay necesidad de evaluar enseñando, bajo los cánones de un constante cambio que replanteen los significados del diseño. La siguiente cita de Herman Hertzberger es ilustrativa en este sentido: “...una cosa hecha exclusivamente para un fin, anula al individuo porque le dice exactamente como ha de usarse... Por tanto, una forma debe ser interpretable, en el sentido de que pueda jugar un papel cambiante”.<sup>2</sup>

### **La percepción en la evaluación**

¿El diseño funcionó?, ¿fue eficaz?, ¿qué impacto tuvo?, ¿era lo que se buscaba?

El diseño y la evaluación están presentes en todos los momentos de nuestras vidas. Todos nosotros, hoy mismo, antes de salir de casa, hemos tenido contacto con un mínimo de 30 envases con un mensaje gráfico.

Si reflexionamos sobre lo que es evaluación, pensemos, entonces, ¿cómo evaluar los distintos enfoques de la evaluación? Encontrar diferencias y coincidencias entre arquitectos, diseñadores industriales y diseñadores grá-

2. Herman Hertzberger, “Montessori Primary School in Delf, Holland”, en *Harvard Educational Review*, Vol. 39, No. 4, 1964, p. 66.

ficos sería constatar hasta que punto nuestra propia visión puede cambiar al escuchar las opiniones de los demás. ¿Qué más se le puede pedir a un amigo que te hizo ver el mundo de una manera diferente?

La evaluación está presente en todos los momentos sencillos de la vida diaria, ya sea de manera inconsciente en la mayoría de los casos y conscientemente solamente en algunos.

Preguntémosnos por qué percibimos las situaciones de manera diferente; qué factores o condiciones son la causa de esa diferencia de percepción: ¿Por qué hay personas que ven un vaso medio lleno cuando otros lo ven medio vacío? ¿Por qué algunos ven en el error un fracaso y otros en el error ven una oportunidad de aprendizaje y de superación? Unos ven belleza donde otros no, ¿quién decide si está bien o está mal? ¿bajo qué criterios? El tiempo y la edad también son factores que intervienen en la evaluación, los juicios de valor cambian y están en permanente cambio según la experiencia y el momento histórico.

Vayamos ahora con estas reflexiones al aula donde 40 alumnos nos esperan, cada uno con una historia diferente y a los cuales debemos dejar muy claro los objetivos del diseño durante el curso y los criterios con los que sus diseños van a ser evaluados. En un ejercicio realizado con diez alumnos de Diseño de la Comunicación Gráfica se trató de encontrar respuesta a dos preguntas sencillas: ¿qué entiende cada uno de ellos sobre los objetivos del curso?, y ¿qué se imaginan al escuchar las palabras del profesor?

El ejercicio fue suficiente para comprobar las marcadas diferencias en la percepción de cada uno de ellos y la importancia que tiene, para el diseño, considerar las reacciones de la audiencia, los perceptores o usuarios. Se pidió a los alumnos que en un párrafo narraran parte de un cuento infantil: el momento en que Caperucita Roja va a casa de su abuela; el resultado mostró claramente la diferencia de cómo imaginó cada quien ese camino:

- La mayoría de los alumnos describió el camino usando únicamente términos visuales como: "el camino verde bordeado con mil flores de colores, mirando un cielo azul".
- Algunos lo describieron con términos relacionados con el sentido auditivo como: "al caminar se escuchaba el canto de las aves, el sonido del viento, el tronar de las hojas secas al pisarlas".
- Hubo quienes describieron con el olfato, el olor de la tierra mojada, el perfume de las flores, el aroma de la casa misma.
- Finalmente, hubo descripciones kinestésicas, que hacían de Caperucita sentir todo, sentía el frío en su rostro, sentía como el viento le arrebataba la capa, una sensación de acecho y temor que le hacía apresurar el paso. Sentía, sentía, sentía.

Valioso y enriquecedor fue constatar la diversidad en la percepción y esta es la parte fundamental de toda evaluación. Cuando hablamos y evaluamos en clase, nuestras palabras o instrucciones están siendo percibidas y registradas de una manera diferente por cada alumno; por ello, somos los docentes los que debemos usar un vocabulario que despierte sus sentidos, logrando que el mensaje, aunque diferenciado, les llegue a todos, para que desarrollen todos los sentidos y diseñen descubriendo a través de una intensa búsqueda, con un proceso autocrítico y, en consecuencia, evolutivo.

Cada uno de nuestros diseños toca la vida de muchos y nuestro esfuerzo debe estar en ese *plus* que le damos a las personas; de qué manera las enriquecemos; qué efecto producimos o cuál es esa influencia ejercida en los demás. Debemos diseñar para hoy, pero con la capacidad de adaptarse a los cambios del mañana.

Ahora bien, cuando un diseño no funciona, ¿cómo diagnosticar el problema?, ¿cómo encontrar las soluciones? El diseño puede ser exitoso, únicamente en la medida que sirva a los demás.

Pretender evaluar con fórmulas fijas o recetas exactas es falible. Para evaluar y encontrar las respuestas correctas a la esencia de lo que buscamos debemos, de acuerdo a las circunstancias y caso por caso, plantear las preguntas específicas al perceptor objetivo y con esa información la planeación nos hará alcanzar las metas.

Una posibilidad de acercamiento a la evaluación del diseño es a partir de la definición del diseño. Mónica Preciado Salas en su trabajo "Diseño y evaluación docente desde el Tronco Común" subraya lo joven y poco definido que es el diseño en México y de como, al tratar de explicarlo, distintos autores se refieren siempre a objetos, formas o imágenes, ya que es difícil entenderlo de manera abstracta. El diseño es considerado aún como una actividad intuitiva, más que racional. Nos atrapa en asuntos históricos, económicos, políticos, sociales y tecnológicos cuando se trata de pensar en la esencia de las labores del diseño. Para Mónica, una definición funcional del diseño podría ser aquella actividad que traduce tecnología en formas particulares con el fin de satisfacer necesidades humanas y sociales; siendo entonces el diseñador la persona capacitada, técnica e intelectualmente, en el conjunto de procedimientos propios del oficio para expresar sus ideas al resolver tales necesidades.

A partir de lo anterior, la evaluación es identificada tanto con la medición de resultados, como con juicios de un experto. Los distintos niveles de evaluación son: el alumno, el programa, la universidad y el sistema educativo. Así, la evaluación se convierte en una actividad indispensable en el proceso educativo, que puede proporcionar una visión clara de ciertos errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos.

Por su parte, Alfonso García Reyes en su escrito: "La evaluación en el aprendizaje del diseño de la comunicación gráfica", señala la diferencia del papel que juega la profesión del diseño de la comunicación gráfica y el papel del diseñador en nuestra sociedad.

Marca la distinción entre aquel que cree ser diseñador por el simple hecho de saber dibujar o usar la computadora con alardes tecnológicos y el verdadero diseñador que se encarga de establecer estrategias de comunicación, entrando así a diversos cuestionamientos: ¿cuál es el papel de la educación del diseño?, ¿cómo se basa el diseño en la concepción de mensajes y no en el dibujo de signos?, ¿cuál es la importancia de la evaluación que permita entender, paso a paso, lo que sucede con nuestro trabajo cotidiano, ya sea como profesionistas, profesores o alumnos?, ¿cómo encontrar respuestas y significados a este quehacer, hallando la conexión intrínseca entre cuerpo, mente y cultura?

Alfonso García transmite su pasión por el diseño y la Universidad, buscando que ésta mantenga el carácter experimental en el aula sin miedo al error y por el mejor desarrollo del alumno, orientándolo a comprobar si su diseño cumple con los objetivos, si determina sus actividades, si logra —él mismo— explicar lo que hizo y por qué lo hizo, que pueda expresarse con claridad y defender su punto de vista; basado en una investigación, en la identificación de una problemática y en una fuerte exploración formal. Diseños donde las ideas queden plasmadas en el papel, permitiendo así que el alumno, sus compañeros y el profesor puedan observar, volver atrás o continuar desde el momento en que las ideas tomaron forma, dando solución a un problema básico de comunicación.

El verdadero profesor es aquel que piensa y trabaja con los demás, busca su desarrollo, el de los demás y de todos en conjunto, cuidando que todos los comentarios motiven, reten al intelecto y a la capacidad del alumno. Sólo la valoración que nos da una referencia de comparación entre la realización presente con la pasada es el único signo de dirección en el aprendizaje.

En el texto "La importancia de la historia en el Departamento..." de Francisco Santos Zertuche, se precisan acontecimientos conceptuales que le han dado identidad al Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, desde 1974, en cuanto a docencia e investigación. Aborda el tema desde la disciplina de la historia y realiza un recorrido histórico del desarrollo departamental.

Ubica el momento cuando el Consejo Académico autorizó la creación formal de cuatro áreas de investigación y el resultado de ellas en el tiempo, y de cómo el ingreso de profesores procedentes de varias disciplinas las enriqueció formando grupos de investigación muy exitosos.

*Refiere la puesta en operación de los programas de becas y estímulos para que los profesores consideraran la utilidad de la carrera académica y orientaran sus actividades hacia resultados concretos en investigación, en modalidades de difusión y creación artística o que optaran por realizar estudios de posgrado.*

Apunta la importancia de incluir la historia en la docencia, proponiendo y presentando un programa de posgrado enfocado a la formación de historiadores en relación con el diseño, cuya orientación básica sea la investigación histórica como una línea de estudio departamental que promueva su identidad.

En "Explicitar valores: evaluaciones válidas y legitimidad al interpretar el diseño", Alfonso Zamora nos plantea el problema de hacer evaluaciones válidas, suficientemente académicas, institucionales y sistemáticas. Analiza los argumentos de Ferrater, entre otros, y organiza su exposición en cuatro cuadros explicativos sobre: 1) la evaluación como acto y efecto de evaluar; 2) la evaluación como un proceso productor de juicios, de un evaluador sobre el objeto evaluado; 3) involucra al evaluador y a lo evaluado con la evaluación como interpretación del mundo, y 4) con miras estrictamente académicas, la evaluación como proceso con referentes explícitos. Estos cuadros le permiten fundamentar su propuesta de validación y determinar así que evaluar al diseño es discernir conscientemente sobre aquellas valoraciones establecidas a objetos específicos y en circunstancias dadas. Evaluar requiere de un modelo, de un referente expresado de la manera más explícita y consciente posible.

### **Evaluación como una invitación a la experimentación del diseño**

¿Cómo se definen los valores? ¿Cuáles son los criterios que nos permiten evaluar algo, sea lo que sea? ¿Cuál es la pertinencia, en esos criterios de evaluación, para la aplicación práctica, como la que nos atañe en el diseño gráfico o en la arquitectura? Estas son algunas de las interrogantes que Pilar Tonda plantea en su análisis, al mismo tiempo que presenta un modo de aproximación puntual y claro a las posibles respuestas.

Su explicación parte de un principio fundamental que le da estructura a la finalidad de este libro: definir los criterios de evaluación, a partir de un análisis profundo de los conceptos de valor, evaluación y belleza. En este sentido, enfatiza que para el ejercicio de la evaluación, se requiere del conocimiento profundo de las características que definen la noción de valor, en su sentido más general. Por ello, realiza un recorrido por las distintas definiciones que ha aportado la teoría de los valores o axiología, con el fin de adoptar una posición que concilie los diversos criterios y llegar a una pertinente definición de valor y, consecuentemente, a la noción de lo que es la evaluación.

Aunque resulte muy complejo desmenuzar los distintos —y hasta antitéticos— criterios manejados por las diversas escuelas filosóficas que han tratado el problema de la definición de los valores, Pilar Tonda ha logrado establecer un esquema claro que permite definir los conceptos que puedan llevar a cabo una evaluación objetiva.

Esta revisión teórica de los valores nos permite llegar al entendido de que, al definir los valores, no se está atendiendo a una perspectiva moral, económica, política o particular; sino a una categoría objetiva —que parte de la esencia misma de las cosas—, en consecuencia, para evaluarlas se requiere de un óptica igualmente objetiva, que atienda precisamente la esencia de lo que se evalúa.

En su análisis recurre a la ontología, materia que permite una aproximación objetiva a la esencia del ser y a las características que le dan sustancia y que permiten distinguirlo de otros seres. También utiliza la axiología, con la cual sustenta el estudio de los objetos como objetos y aquello que lo estructura como objeto.

En la segunda parte de su análisis, Pilar Tonda traduce estas conjeturas al ejemplo práctico de la arquitectura, con el que muestra los diferentes tipos de valores que se presentan en diversas obras arquitectónicas. Muchos de estos ejemplos clarifican los términos a los cuales ha hecho referencia en la primera parte.

La creación como una facultad y como una invitación a la experimentación del conocimiento pero, sobre todo, una invitación de cercanía al amor, el cual participa, tanto en el ejercicio del conocimiento como en el ejercicio de la creación; ese es el planteamiento inicial de Atzín Gaytán, quien incorpora un tema vital en el ejercicio creativo y profesional del diseño: el motor emocional que dinamiza la creación y la docencia. En los últimos tiempos, ha quedado claro que no sólo las teorías pueden sustentar el análisis justo y la evaluación de un objeto o un suceso. Las tendencias científicas parecen obligar a que, dentro de la actividad analítica del ser humano, necesariamente tuvieran que dejarse fuera, características inherentes a la esencia humana, como lo es el amor. El análisis de Atzín Gaytán recupera un punto que ha sido desplazado por los discursos teóricos que pretenden revelar el funcionamiento del ser humano.

Atzín realiza una aproximación a las formas como se podría llevar a cabo la evaluación objetiva de una actividad subjetiva presentándonos algunos elementos adecuados para ello como: la humildad, la crítica, la autocrítica, el conocimiento, el reconocimiento y al auto-reconocimiento. Ya no es sólo la ubicación del valor propio de las cosas, sino incluir en este valor el de la forma en que han sido hechas, de las cuales parten y lo que provocan en quien las admira. Esto se enlaza con lo mencionado por Juan

Manuel López, quien destaca la urgencia de una recuperación del sustento humanístico en la formación profesional de los alumnos de diseño gráfico.

Pilar Tonda y Atzín Gaytán coinciden en el sentido de que un juicio de valor requiere, necesariamente, de una óptica objetiva que permita concen-sar criterios, para así llevar a cabo una verdadera evaluación, es decir, una evaluación efectiva y objetiva. Saber, entonces, desde la categoría misma del diseño, cuáles son los criterios más pertinentes que permiten llevar a cabo una evaluación.

El desarrollo de las capacidades sensoriales, conjuntamente con el fo-mento de la creatividad en los profesionales del diseño, es una de las principales preocupaciones que Araceli Vázquez expone en su ponencia “Contra imitaciones e imposiciones: por una evaluación de experiencias significativas”. Señala que el desarrollo profesional del diseño industrial se ha visto limitado por las tendencias que obligan, en el mayor de los casos, a la imitación de diseños extranjeros, delimitados por las indus-trias que imponen sus productos en el mercado. En este sentido, la valiosa aportación de Araceli perfila lo que podría ser la propuesta de un diseño de curso en el que, como ella misma menciona, “afloren las sen-saciones y los sentimientos, la intuición y la razón de alumnos y profesores en aras de propiciar el conocimiento”. Su propuesta, basada en gran medida en los esquemas escolares de universidades europeas de-dicadas al diseño, podría ser viable siempre y cuando se adapte a la realidad de nuestro contexto latinoamericano y, siendo más específicos, al mexicano.

El diseñador mexicano debe estar informado sobre la infraestructura in-dustrial con la que cuenta el país para que, con base en ello, desarrolle con creatividad sus diseños. Es un hecho que no importan el tamaño de la in-dustria sino la calidad del producto final. Una industria pequeña puede fabricar, en menor escala, un producto de alta calidad con creatividad y pro-porcionando óptimos resultados y ello no implica la imitación sino el despertar de la creatividad, basta con ver los productos que a nivel regional se han impuesto en diferentes lugares del país y que, pese a los embates de la globalización de los mercados, siguen manteniéndose en la vanguardia y en la preferencia de sus consumidores.

Recuperar la esencia humanística es una de las preocupaciones que com-partimos con Juan Manuel López, quien en su análisis hace una puntual referencia al sustento histórico y cultural que requieren los diseños en la ac-tualidad, como arma decisiva ante los embates que implica la globalización de los mercados. Para ello revisa las tendencias de la técnica y el despla-zamiento del sentido humanístico. Así como es importante conocer las raíces y el origen que sustentan el mensaje de una imagen gráfica, también es inne-

gable que sin los conocimientos técnicos y sin la práctica que se adquiere en los talleres, no será posible crear un diseño óptimo, y lo que es aún más peligroso, se truncaría el paso a la evolución misma del diseño en México.

En su artículo expone el origen del diseño, destacando que es en el siglo XIX cuando se consolida el trabajo gráfico y la trascendencia que tuvo la inclusión del diseño como parte de una asignatura y su conformación hacia una carrera profesional. Señala algunas deficiencias en la estructura curricular de la carrera de diseño en la UAM y propone formas viables para resolverlos.

Pero surgen preguntas como estas ¿cómo se evalúa la producción de conocimiento? ¿Cómo saber si el conocimiento producido es o no afortunado o propositivo? y, sobre todo, ¿Cuáles serán los criterios para coordinar esta labor? ¿Qué ideas se aceptarán o no y bajo qué argumentos? Las objeciones que una dinámica de este tipo presenta, es la dificultad que implica atender con tolerancia y respeto la visión de los otros.

### **Mil y una formas de evaluar**

La evaluación, según el texto “¿Es la evaluación imparcial?” de Jorge Ortiz, es un concepto que descende de la modernidad; una actividad inconsciente que realizamos constantemente en nuestra vida diaria, de tal suerte que involucra muchos procesos. Existen diferentes modelos de evaluación de acuerdo a las distintas visiones disciplinarias que normalmente utilizan, por ejemplo, el modelo de Análisis de Sistemas, empleado por economistas y administradores; el Modelo de Evaluación de Conductas por psicólogos, administradores y gerentes; el Modelo de Toma de Decisiones por administradores, etcétera.

El modelo “Estudio de caso” es uno de los más utilizado —dice Ortiz— en la Evaluación de Procesos Educativos, porque se resalta su gran accesibilidad de lectura para un universo mayor de lectores, así como su lenguaje sencillo y la posibilidad de participar en la descripción. Con él se realizan evaluaciones de universidades, planes de estudios, perfiles curriculares, tomando en cuenta objetivos académicos, equipamiento educativo y los perfiles de los propios alumnos.

En su trabajo “Para evaluar el diseño y la docencia”, Paloma Ibáñez hace una amplia referencia de las múltiples definiciones sobre evaluación y sus modelos, en las cuales comúnmente aparecen términos como: medición, valoración, comparación, toma de decisiones y contexto.

Destaca que en la evaluación del diseño gráfico no hay modelos preestablecidos que permitan valorarlo, y que los criterios, valores y medidas existentes como presentación, calidad y creatividad, en general, son poco claros. Pero, además, no puede valorarse el diseño gráfico con criterios convencionales y universales.

Considera que la evaluación del diseño de la comunicación gráfica puede ser orientada desde varias dimensiones que entran en relación con el campo de acción y el objeto de aplicación, contexto, usuario, necesidades, viabilidad, proceso, ejecución, gestión y resultados del proyecto, producto de trabajo, efectos relacionados a la sociedad y a la ecología; los criterios a evaluar son: actualidad, aplicación, calidad, cantidad, congruencia, consistencia, desempeño, disponibilidad, duración, eficacia, facilidad, flexibilidad, funcionalidad, grado de cobertura, nivel de claridad en la formulación, precisión, pertinencia y suficiencia.

Por su parte, Carlos Lira define la acción de evaluar como una manera de estimar y apreciar el valor de las cosas. Para evaluar los objetos de diseño, ya sean gráficos, industriales o arquitectónicos, hay que analizar el objeto desde múltiples enfoques, ubicándolo en el contexto cultural e histórico en el que fue concebido y producido. Señala que para valorar la arquitectura hay que hacer análisis —formales y funcionales— del edificio como un ente independiente, pero relacionándolo desde dos perspectivas: tiempo y espacio.

El tiempo es el producto de una sociedad que comparte rasgos culturales. Espacio es la ubicación del edificio y la ciudad en que se sitúa. Así pues, tiempo y espacio es lo que conforma el contexto histórico; en consecuencia, es el contexto histórico el instrumento clave para evaluar la arquitectura y la ciudad.

Al no poder hacerse evaluaciones generales, Carlos Lira propone que la evaluación de la arquitectura y la ciudad sea entendida como una sola, a partir de elementos inseparables e incluyentes. Así el tercer elemento consiste en la evaluación de los actores sociales, cuyo análisis debe abordarse desde la perspectiva histórica del tiempo y el espacio.

Luis Carlos Herrera considera a la semiótica una parte integral de la teoría y evaluación del diseño. Menciona que la arquitectura no es un fenómeno independiente de los hechos sociales, por ello debe analizarse como parte de un contexto histórico. Forma, función y significación se conjugan como un todo, con su tiempo y espacio, características específicas de la cultura que lo generó.

Un edificio sólo revela todo su significado cuando lo vemos como parte de un medio simbólico, en el que todos los objetos son portadores de valores. La actitud que debe tenerse al analizar y estudiar la arquitectura, es la de adecuarse a los valores de la cultura para la cual se diseñó o de la cual se está haciendo un análisis del objeto arquitectónico.

Por último, Herrera destaca la importancia de la semiótica en las áreas del diseño (arquitectónico, gráfico e industrial), pues en ellos está presente —además de la habitabilidad, “el uso” del objeto, y el mensaje gráfico car-

gado de una espiritualidad que se adhiere a dichos espacios, objetos y mensajes gráficos—, la significación, que es intencional, dirigida, planeada y voluntaria. De esta manera la semiótica es fundamental en la evaluación del diseño.

### Comentarios finales

En este libro —como hemos podido observar— se expone la intención de conocer los significados, opiniones, reflexiones y puntos de vista que tienen los docentes del Departamento de Evaluación del Diseño en relación con tres grandes áreas:

- 1) ¿Qué se entiende por evaluación? ¿Qué tareas se realizan cuando incorporan la evaluación en las actividades docentes y profesionales?
- 2) ¿Cómo se traduce lo anterior a la docencia en los procesos de diseño arquitectónico, urbano, industrial y gráfico?
- 3) ¿De qué manera ello se repite y reproduce en las formas de investigar lo urbano, la historia, la semiótica, la comunicación gráfica, la vivienda, la educación, la arquitectura y el diseño de objetos?

Pero más aún, este libro permite comenzar a dar respuesta a una pregunta apasionante: ¿qué es lo que *realmente* nos imaginamos y hacemos cuando decimos que estamos enseñando diseño?

En las siguientes líneas se presentan algunas propuestas significativas:

“Necesidad de definir criterios de evaluación a partir de un análisis de conceptos tales como valor, evaluación y belleza” (Pilar Tonda).

“Una invitación de cercanía al amor que participa, tanto en el ejercicio del conocimiento como en el ejercicio de la creación” (Atzín Gaytán).

“El desarrollo de las capacidades sensoriales conjuntamente con el fomento de la creatividad en los profesionales” (Araceli Vásquez Contreras).

“Una revisión panorámica de lo que ha sido el diseño” (Juan Manuel López).

“Dotar al alumno, mediante una temática pedagógica amplia, de un instrumento crítico axiológico que contemple aspectos teóricos, estéticos, históricos y metodológicos” (Manuel Sánchez de Carmona).

“Hacer entender al estudiante que para evaluar en arquitectura se puede hacer a partir de medir elementos tales como ritmos, pausas, equilibrios, proporción, armonía, textura, color, silueta, entorno, verticalidad y horizontalidad, entre otros” (Alejandro Mangino).

“Convertirse en un cómplice que busca descubrir y fomentar las potencialidades del futuro diseñador a través de una actitud flexible y participativa en la que se vale echar a perder, pues con el error se aprende” (César Martínez).

“El trabajo del diseñador requiere tres vertientes esenciales: orientación del usuario, introducción de cambios y preocupación por la forma” (Jaime González).

“El diseño como una actividad que traduce tecnología en formas particulares, con el fin de satisfacer necesidades sociales” (Mónica Preciado).

“Buscar el desarrollo de los demás, cuidando que los comentarios motiven y reten al intelecto y a la capacidad del alumno” (Alfonso García Reyes).

“Incluir la historia en la docencia, con el apoyo de un Programa de Posgrado enfocado a la formación de historiadores especializados en el diseño” (Francisco Santos).

“Evaluar requiere de un modelo, de un referente expresado de la manera más explícita y consciente posible” (Alfonso Zamora).

“El diseño de la comunicación gráfica ubicado desde: el campo de acción, objeto de aplicación, contexto, usuario, necesidades, viabilidad, proceso, ejecución y gestión” (Paloma Ibáñez).

“Analizar el objeto desde múltiples enfoques, ubicándolo en el contexto cultural e histórico en el que fue concebido y producido” (Carlos Lira).

“La arquitectura como un fenómeno dependiente de los hechos sociales, por ello la importancia de analizarla dentro de un contexto histórico” (Luis Carlos Herrera).

“La relación entre cultura y diseño tiene diferentes características a lo largo del tiempo” (Ana Meléndez).

“La tipografía es un caso del diseño” (Alejandro Rodríguez).

“La relación sujeto–objeto como un universo que se va construyendo” (Nelly Cejas).

“Buscar en el alumno la generación de soluciones creativas a problemas de diseño tridimensional, a través de herramientas conceptuales” (Jorge Armando Morales).

“Buscar la manera de que los alumnos participen de nuestras inquietudes, dejándoles la preocupación y responsabilidad de conocer el por qué de sus propias creaciones” (Bárbara Velarde).

Así, lo relevante de este libro, consiste en no perder de vista que nuestra actividad como diseñadores y profesores del diseño no es algo terminado y definitivo, sino, más bien, una actividad que hay que compartir y debatir con otros para comparar y arriesgar su validez, a fin de imprimir nuevos significados a nuestra actividad universitaria.

No en vano los distintos apartados de este capítulo sintetizan en forma categórica la riqueza del contenido del libro: es una posibilidad de la imaginación; un ir y venir en nuestras reflexiones, de mil y una for-

mas de evaluar el diseño; una crítica de la praxis docente, una percepción y, sobre todo, una invitación a la experimentación en diseño, del diseño y para el diseño.

LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO

---

PARTE UNO





¿Qué es

---

EVALUACIÓN?



# ¿Es la evaluación imparcial?

---

*"Todo está dicho, pero como nadie hace caso, siempre hay que comenzar de nuevo".*  
Joyce

## I. El concepto de evaluación

Evaluación es un concepto que desciende, en línea directa, de la modernidad y, por tanto, resbaloso y confuso. Tiene tantos significados como los lugares en que lo empleamos. Podemos evaluar o valorar una obra de arte, un automóvil, una comida, un programa de televisión o un libro. Es más, podemos decir que se trata de una actividad inconsciente que realizamos continuamente en nuestra vida diaria: me gusta, no me gusta, me gusta muchísimo, no me gusta casi nada.

El término evaluación es un derivado del latín *valere* que implica la acción de justipreciar, tasar, valorar o atribuir cierto valor a una cosa. Ardoino<sup>1</sup> nos señala que evaluar está emparentado con conceptos tales como: "avaluar", que proviene a su vez de "valer" (siglo XI), del latín: *valere*, gozar de buena salud, ser fuerte, así como de válido, lat. *validus*, en oposición a "inválido"; cfr. también "validación" (1598), "revalidar" (1465), "valorización" (1923), "devaluación" (1929), "devaluar" (1948). "En lengua latina, la raíz *val* ex-

1. Ardoino, Jacques, "La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial)", en Mario Rueda Beltrán, *et al. Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, UNAM-UAM-UABJO, México, 2001.

presa primero la idea de vigor y de salud y, luego, la de valor. Después se pasará, con demasiada facilidad, de un estado biológico y fisiológico válido a la validez de un razonamiento, a la coherencia”.

Para House<sup>2</sup> supone la estimación del mérito de un objeto. Tyler lo señala como el proceso de determinar la medida en que los objetivos de un programa se han alcanzado y Levine, finalmente, lo menciona como el proceso de examinar los efectos o resultados de un programa.

### *En la búsqueda de una alternativa*

Evaluar significa muchas cosas, involucra diversas actividades y se puede utilizar en diferentes procesos sociales, por lo que conviene acotar dicho término. House<sup>3</sup> menciona que hay maneras muy variadas de acercarse a la evaluación, mismas que se pueden resumir en modelos o tipos básicos, tales como:

*Análisis de sistemas:* utilizado por economistas y administradores como una herramienta de evaluación para medir la rentabilidad de determinados proyectos. La meta es la maximización de las ganancias, por ello se sigue una programación lineal que indique los resultados de la ecuación costo-beneficio. Se trata de una metodología de corte cuantitativo, con base en índices, tendencias y cuestionarios. El resultado buscado es la eficiencia en la inversión. Las preguntas que aquí se formula el investigador son, por ejemplo, la puesta en marcha de una innovación educativa que después de un tiempo se evalúa intentando responder a las preguntas:

¿La intervención diseñada, está impactando a la población esperada?

¿Se está llevando a cabo de la manera esperada?

¿Es eficiente?

¿Cuánto está costando?

¿Cómo se van a cubrir estos gastos?

¿Qué relación hay entre costos y efectividad?

*Evaluación de conductas:* tendencia relacionada directamente con el conductismo (Skinner), es utilizada por gerentes, administradores y psicólogos para medir los resultados del cambio de determinadas conductas en empleados administrativos y manuales. Es una metodología que emplea tanto criterios cuantitativos como cualitativos, pues maneja índices de eficiencia, así como encuestas y observaciones en sitio. Lo que se espera evaluar es el incremento o disminución en la productividad (tiempos y movimientos). La pregunta que aquí se formula es la del índice de cambio conductual, una vez que se han echado a andar el programa o los programas.

2. House, Ernest, *Evaluating with validity*, Sage publications, London-California, 1980.

3. *Idem*.

*Toma de decisiones:* corriente de la administración (pública y privada) que busca hacer acopio de información útil para elegir entre varias alternativas. Lo que se evalúa en este caso es la manera cómo los funcionarios o autoridades recopilan la información y toman decisiones utilizando una metodología que les permita hacer entrevistas, analizar índices y hacer encuestas. El resultado esperado es la eficiencia y el control de calidad. Las preguntas pertinentes tienen que ver con la efectividad en la manera en como se están tomando las decisiones.

*Acreditación:* lo utilizan determinadas asociaciones, grupos y cuerpos colegiados para dar testimonio, mediante el reconocimiento por escrito de que una persona o institución posee determinadas cualidades. En el caso de la educación es empleado (cada vez más) para acreditar la educación privada (FIMPES); las profesiones (Colegios de Profesionales); la calidad de los posgrados (CONACyT) y los académicos (Comisiones Dictaminadoras). La metodología utilizada es la revisión de documentos, entrevistas y observación directa. Se busca responder a cuestiones tales como la calidad en actividades que van desde los programas académicos, hasta la investigación, pasando por los egresados, las publicaciones y el desempeño académico en el aula.

*Crítica de arte:* actividad desarrollada por especialistas —críticos de arte— que intentan responder sobre la calidad de productos como el cine, las instalaciones, la literatura, el teatro y la pintura. Se trata de una cuestión compleja, ya que como bien lo señala Pirsig:<sup>4</sup>

*Sabes que es la calidad, pero también lo que no es, aunque resulte contradictorio. Algunas cosas son mejores que otras, esto es, tienen mayor calidad. Pero cuando se trata de definirla fuera de las cosas que la poseen se desvanece. No hay nada que decir. Pero si no se puede definir la calidad, cómo se sabe qué es, o si realmente existe. Obviamente algunas cosas son mejores que otras... ¿Pero en qué consiste esa mejoría?*

*Estudio de caso:* es una herramienta de corte cualitativo vinculado con la sociología norteamericana, conforme a dos modelos: el de "Responsive Evaluation" desarrollado por Robert Stake en el Center for Instructional Research de la Universidad de Illinois en Urbana y el de la "Illuminative Evaluation" desarrollado en Gran Bretaña por Malcom Parlett y David Hamilton, muy cercano a "Democratic Evaluation" de Barry Mc Donald del Centre for Applied Research in Education (CARE), en la Universidad de East Anglia.

4. Pirsig, Robert, *Zen and the art of motorcycle maintenance*, Bantam Books, Toronto-New York-London, 1980.

Se ha utilizado, sobre todo, en la evaluación de procesos educativos; ligado a preguntas tales como: ¿de qué manera se les está enseñando las ciencias físicas a los alumnos de educación básica? ¿Por qué los alumnos, por ejemplo, reprueban matemáticas?

En México en 1991 cuatro docentes de la UAM Azcapotzalco, asesorados por Robert Stake, realizaron un estudio de caso en el tronco común de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, las carreras de arquitectura y diseño industrial de la División de Ciencias y Artes para el Diseño y derecho de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.<sup>5</sup> Los presupuestos básicos de este acercamiento fueron:

- a) La información está en la interacción social. Presupuesto similar al del "Nuevo Periodismo": el mayor esfuerzo está en capturar la información en el lugar donde se produce: aula, cubículo, juzgados. No se pueden hacer inferencias, es necesaria la presencia del investigador en el lugar de los hechos.
- b) Es necesaria una observación minuciosa. Parte del presupuesto de que lo observado y anotado es una actividad compleja, por ello hay que registrar el máximo de detalles, el mayor número de elementos observables: personas, diálogos, mobiliario, ruidos, objetos, etcétera.
- c) La observación es descriptiva. Con papel y lápiz se busca describir la acción social en el contexto en el que se da; personas de carne y hueso, con antecedentes y expectativas. Se describe la forma como los actores sociales, en varios contextos, dan pasos para llegar a un resultado.
- d) Los datos se analizan inductivamente. En este tipo de investigación no hay hipótesis preestablecidas, más bien mediante una observación cuidadosa se busca encontrar los diferentes elementos de la interacción social en situaciones determinadas.

Las ventajas del Estudio de caso, comparado con otros métodos, serían dos: la accesibilidad de lectura para un gran universo de lectores, ya que se evita el lenguaje científico, y la posibilidad de que los diferentes actores participen al describir su proceso y su punto de vista con relación a los otros.

Las limitaciones de este tipo de acercamiento serían las del costo y el requerimiento de personal muy entrenado en el arte de escribir narrativas.

## II. ¿La evaluación es imparcial?

Habermas menciona que la evaluación tiene mucho que ver con la política

5. De la Garza, Eduardo, *et al.*, *Evaluación cualitativa en la educación superior. Cinco estudios de caso*, Limusa-UAM, México, 1991.

y Erick Wolf recomienda que cuando un científico se declare imparcial habrá que preguntarle a favor de quien.

Para apoyar lo anterior, baste leer la evaluación del periódico *Reforma* (29 de julio del 2001) sobre la calidad de la enseñanza de las 56 universidades establecidas en la ciudad de México, que presenta resultados difíciles de creer. De acuerdo a la información que sintetizo en el Cuadro 1, aparece que las instituciones educativas mejor calificadas de la capital y su zona metropolitana, son privadas. La UNAM ocupó el lugar 5. La UAM Azcapotzalco tuvo el 8, la UAM Xochimilco el 9 y la UAM Iztapalapa no aparece en las 10 primeras.

Según el mencionado diario la evaluación fue hecha por profesores, administradores y alumnos. Incluyó las carreras de administración de empresas, derecho, arquitectura, economía, comunicación y periodismo, informática, contaduría pública, ingeniería industrial, medicina y psicología. El promedio de evaluación también aparece en el Cuadro 1.

<b>CUADRO 1. Evaluación de algunas Instituciones de Educación Superior.</b>	
1. ITAM (Instituto Tecnológico Autónomo de México)	8.6
2. ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey)	8.6
3. Universidad Panamericana	8.4
4. Universidad la Salle	8.2
5. UNAM en CU	8.1
6. UIA (Universidad Iberoamericana)	8.1
7. Universidad Anáhuac del Norte	7.9
8. UAM Azcapotzalco	7.9
9. UAM Xochimilco	7.8
10. UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México. Atizapán)	7.6

De acuerdo con esta evaluación, en la ciudad de México el mejor lugar para estudiar administración de empresas es el ITAM; el mejor para derecho la Escuela Libre de Derecho; el mejor para arquitectura, la UNAM en Ciudad Universitaria; el mejor para economía el CIDE (Centro de Investigación y Docencia Económica); el mejor para comunicación y periodismo, la ENEP Acatlán de la UNAM; el mejor para informática el ITESM; el mejor para contabilidad el ITESM; el mejor para ingeniería industrial el ITESM; el mejor para medicina la Universidad Anáhuac del Norte; el mejor para psicología, la Universidad de las Américas. ¿Es posible que la Universidad Panamericana ocupe el tercer lugar? ¿Cuántos maestros de tiempo completo tienen? ¿Cuántos Docentes y Maestros? ¿Cuántos de sus docentes están en el Sistema Nacional de Investigadores? ¿Qué capacidad tienen sus laboratorios, talleres y bibliotecas?

<b>CUADRO 2. Universidades públicas con investigadores miembros del SNI, 1999.</b>	
UNAM	2,285
UAM	452
IPN	236
U. A. de Puebla	184
U. de Nuevo León	125
U. de Guanajuato	85
U. A. de San Luis Potosí	70
UPN	12

<b>CUADRO 3. Producción científica en las Instituciones Públicas 1981-1997.</b>		
<b>Institución</b>	<b>Artículos</b>	<b>Citas</b>
UNAM	12 463	44 683
Secretaría de Salud	4 308	15 439
CINVESTAV	3 017	13 739
UAM	1 935	5 976
IMSS	1 795	5 744
U. A. de Puebla	685	1 521
U. Guanajuato	362	758

La evaluación realizada por este periódico es parcial y tiende a favorecer y hacer propaganda a las instituciones privadas de educación superior.

La revista *Nexos* No. 285 (septiembre del 2001) pregunta: ¿cuándo publicará la SEP la evaluación sobre universidades públicas que realiza desde hace años? ¿Cuándo se harán evaluaciones públicas sobre la calidad de las escuelas públicas y privadas del país? ¿Cuándo podrán saber los padres si sus hijos van a la mejor o a la peor de las escuelas disponibles? ¿Cuándo se hará pública la calidad del bien público por excelencia que es la educación?

Con un punto de vista distinto la ANUIES informó<sup>6</sup> que las cosas son un poco más complejas de lo señalado por el periódico *Reforma*, pues cuando hablamos de educación superior hay que decir que se trata de un sistema que en 1999 estaba integrado por 1250 instituciones que ofrecen programas

6. ANUIES, *La educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, ANUIES, México, 2000.

escolarizados: 515 públicas y 735 particulares; que atienden a una matrícula que en el ciclo 1998-1999 era de 1,837,884 estudiantes. El estudio realizado por la ANUIES utiliza otros criterios de evaluación (véase Cuadro 2), con resultados muy distintos a los aparecidos en el citado periódico. El Cuadro 3 destaca la importancia que tiene para México la investigación que se hace en instituciones no privadas.

### III. ¿Por dónde empezar? Un Estudio de caso

Para traducir todo lo anterior a nuestro tiempo y circunstancia, considero que la última aproximación (la del Estudio de caso) es la llave maestra para intentar evaluar nuestro proceder como docentes en la UAM Azcapotzalco.

Una primera idea sería que la evaluación debe partir de las disposiciones normativas relacionadas con la impartición de educación superior en nuestra casa de estudios.

En el Reglamento de Estudios Superiores nos encontramos con disposiciones tales como:

Artículo 3-I: Los estudios de licenciatura tienen como finalidad formar profesionales que correspondan a las necesidades de la sociedad en relación con las condiciones del desenvolvimiento histórico.

En el título quinto: De los Planes y Programas de Estudio.

Artículo 30: Para la formulación de los planes deben presentarse estudios sobre:

I La relevancia social y académica del plan y de sus objetivos generales.

II La pertinencia teórico-práctica de la estructura curricular del plan y de sus objetivos.

IV La ocupación futura de los egresados del plan.

Artículo 32: Los planes de estudio contendrán:

IV Los objetivos generales y específicos.

Artículo 33: Los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje contendrán:

III El objetivo general y, en su caso, los objetivos parciales, así como el contenido sintético.

V Bibliografía actualizada, documentación y materiales de apoyo académico aconsejables;

VI Las modalidades de evaluación, y en su caso, la especificación de los factores de ponderación correspondientes a los diversos elementos utilizados.

#### *Las condiciones del desenvolvimiento histórico*

En la actualidad podemos definir el escenario mundial como complejo y dinámico en todos los procesos económicos, sociales, políticos, tecnológicos, ambientales y culturales.

Un panorama donde la economía juega un papel definitivo, pues entre sus atributos actuales destaca la internacionalización del capital. La realidad económica internacional se define a partir de firmas o corporaciones que no sólo operan en un espacio nacional (IBM, Ford, General Foods, ITT), sino que, además, toman decisiones que afectan a la economía de todos los países del planeta.

Estamos en un tránsito progresivo hacia un sistema mundial de Naciones Estado, en un mundo económicamente globalizado, en donde la acumulación capitalista se expande desde el centro a la periferia y se profundiza fragmentando la producción en pequeñas unidades localizadas en enclaves y plataformas de exportación.<sup>7</sup>

Este sistema económico globalizado se caracteriza, entre otras cosas, por:

- Una nueva *división internacional del trabajo* que aglutina a un grupo de países en mercados comunes y en bloques determinados por las grandes potencias, sobre todo de los Estados Unidos hacia los países de América; de Japón hacia los de la cuenca del Pacífico asiático y de Alemania a Europa. Así, lo nuevo que aparece en los últimos diez años es la integración de determinadas unidades territoriales donde se combinan amplios movimientos de inversión y expansión masiva de la organización transnacional bajo un control técnico y organizativo.<sup>8</sup> Esta internacionalización es de tal magnitud, que los empresarios neoyorkinos pueden invertir en alimentos, recreación, agricultura o transporte en casi cualquier lugar del mundo.<sup>9</sup>
- La aparición de *grandes empresas*. En la economía actual los procesos económicos no se realizan en función de individuos aislados, sino de empresas "metanacionales" que son "multiproductoras", "multiformes" y "multinacionales". Como parte de la globalización, estas corporaciones no son ajenas a los procesos perversos, destructivos y dolorosos de la economía capitalista, en relación con el incremento de la desigualdad social a nivel mundial, la destrucción del medio ambiente<sup>10</sup> y la degradación de la democracia.

7. Manchón, Federico, *Ley del valor y mercado mundial*, UAM Xochimilco, México, 1994.

8. Didriksson, Axel, "El desafío de las universidades ante la integración americana", en *Cuadernos para la integración americana*, No. 1, Universidad de Guadalajara, México, 1994.

9. Mac Ewan, Arthur, *Globalization and Stagnation*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, México, 1994. Panitch, Lee, *Globalization and the State*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, México, 1994.

- Una *dinámica de expansión* del capitalismo que va del centro a la periferia con una lógica que crece y acelera la interdependencia de la producción y los mercados nacionales e internacionales.
- Aparición de *nuevas formas de financiamiento*, de tal modo que la interdependencia financiera ya no pasa necesariamente por los bancos. Se hace posible el autofinanciamiento. Federico Manchón señala que aparece un capital internacionalizado que da origen a la forma multinacional.
- Un *movimiento expansivo de capitales* a lo largo y ancho del mundo que intenta superar la tendencia a la caída en la tasa de ganancia, de tal manera que el capitalista busca mejorar dicha tendencia gracias a la innovación tecnológica.

Cuando la innovación tecnológica toma la forma de un nuevo producto, el capitalista disfruta de un beneficio monopolista con frecuencia de corta duración. Cuando el avance tecnológico rebaja los costos de producción, el capitalista pionero disfruta de una ventaja análoga a la de un terrateniente con las tierras mejor situadas.<sup>11</sup>

En la década de los setenta se inicia en los países dominantes una onda larga recesiva y para lograr sobreponerse a los efectos de la misma se ha acudido, entre otras, a las siguientes medidas:<sup>12</sup>

- Reducción del salario de la fuerza de trabajo.
- Sustitución del capital variable por capital fijo.
- Reducción del precio de las materias primas.
- Mayor transnacionalización de la economía.
- Mayor privatización de la economía.
- Reorganización de procesos productivos a escala mundial y aceleración del ritmo de obsolescencia de los productos.

Las cualidades de la fuerza de trabajo serán las armas del futuro; las industrias básicas de la próxima década: la microelectrónica, la biotecnología, la industria de los nuevos materiales, la aviación civil, las telecomunicaciones

10. Los Meadows en *Más allá de los límites del crecimiento*, señalan que en la actualidad existen cerca de 65,000 productos químicos industriales en uso comercial y que cada día se generan en el mundo un millón de residuos peligrosos, un 90% de estos en el mundo industrializado.

11. Heilbroner, Robert, *Naturaleza y lógica del capitalismo*, Península, Madrid, 1990.

12. Pradilla, Cobos Emilio, "Acumulación de capital y estructuras territoriales en América Latina", en *Lo urbano: teoría y métodos*, Editorial Universitaria Costarricense, Costa Rica, 1989.



y la robótica demandarán *una mayor calificación de la fuerza de trabajo*. En la guerra económica del siglo XXI tiene un peso definitivo las respuestas que se den, entre otras, a las siguientes preguntas: ¿quién tiene la fuerza de trabajo mejor educada y más especializada del mundo? ¿A quién pertenecen las instituciones de educación que son líderes mundiales desde el punto de vista de la eficiencia?<sup>13</sup>

La industria electrónica ha demostrado la relación que existe entre el éxito, la capacitación de alto nivel y la investigación: “La mayoría de las invenciones son explotables únicamente con la ayuda de un saber. Esto último no aparece en la patente”.<sup>14</sup>

En México, algunos autores califican la nueva integración económica mundial como un “modo de industrialización”<sup>15</sup> donde el conocimiento se convierte en la materia prima por excelencia, tal y como acontece en la industria electrónica y sus subsidiarias.

#### IV. Estudios sobre la relevancia académica del plan de estudios

En enero de 1998 se concluyó el documento: “Propuesta de modificación al plan de estudios de la licenciatura en arquitectura 1997/1998”, de la División de Ciencias y Arte para el Diseño, donde se señala que es el fruto de una serie de reuniones entre docentes y órganos personales realizadas desde enero de 1996 hasta julio de 1997.

En la evaluación que se hace del plan anterior se encuentra la siguiente problemática:

- No se contaba con un perfil del egresado de arquitectura suficientemente específico y adecuado a las circunstancias actuales de la práctica de la arquitectura, lo que dificultaba la formulación de los objetivos y contenidos pedagógicos.
- El Modelo General del Proceso del Diseño (MGDP) y el sistema eslabonario dieron a las carreras de Diseño de la División de Ciencias y Artes una personalidad propia que las distinguía —todavía—, de otras formas de enseñanza-aprendizaje, pero, a pesar de los aciertos, su aplicación no ha cumplido del todo con las expectativas, pues les falta generar modelos teóricos específicos para cada una de las tres áreas: arquitectura, diseño gráfico y diseño industrial.
- No hay un verdadero eslabonamiento. Con frecuencia, el eslabón opera-

13. Thurow, Lester, *La guerra del siglo XXI*, Editorial Vergara, Buenos Aires, 1993.

14. Ruffier, Jean, *El debate sobre la transferencia de tecnología ha llegado a un estancamiento*, 1990.

15. Didriksson, Axel, *El desafío de las universidades*, op. cit.

tivo (diseño) desaprovecha los preparativos que se supone aportan los eslabones teórico y metodológico. El eslabón tecnológico trata, infructuosamente, de adaptarse a las tipologías constructivas del operativo. Los contenidos de materiales y procedimientos del tecnológico quedan muy dispersos por esta peculiaridad. Por último, el sistema eslabonario ocupa 18 de las 28.5 horas a la semana en el plan de estudios, es decir, el 63% del tiempo. Se estima que esta proporción es excesiva.

- El tronco común agrupa, forzosamente, a las tres carreras durante dos trimestres y no promueve la interdisciplina. Una vez concluido el tronco común cesa, casi por completo, la comunicación entre las carreras.
- El eslabón integral ocupa un espacio excesivo. Se supone que es un ejercicio que emula el de un trabajo profesional, pero en la realidad cotidiana fuera de las escuelas, un proyecto de la magnitud que se aborda en el integral rara vez requiere de más de un semestre.
- Los laboratorios de diseño, concebidos como espacios de investigación y búsqueda no cumplen con ese propósito y se han convertido en lugares donde se agrupan conocimientos variados y útiles, pero desarticulados. La liga entre investigación y docencia dista mucho de ser una realidad durante la carrera.
- Los talleres interdisciplinarios también concebidos como áreas de intercambio entre el sistema eslabonario y los contenidos de otras disciplinas (dentro y fuera de la División) se han limitado al ámbito exclusivo de la carrera de arquitectura.
- Dos áreas de concentración (Desarrollo y Realización) constituyen las únicas opciones que tiene el alumno. En realidad, la opción es sobre el horario, ya que el área de Desarrollo es matutina, mientras que Realización es vespertina. La tercera área (Planeación) nunca ha funcionado. Además, estas áreas de concentración concebidas como opciones vocacionales ya no responden a la evolución reciente de la División CyAD para los estudios de posgrado, que inauguraron otras líneas de trabajo como: estudios urbanos, conservación de edificios de valor patrimonial, conservación urbana, arquitectura de paisaje y arquitectura bioclimática.

### *Cultura y diseño*

El Departamento de Evaluación ofrece a los estudiantes de la División los cursos Metodológicos I y II, mismos que comprenden:

Historia de la cultura universal (léase occidental) siglos XIX y XX.

Historia de la cultura en México siglos XIX y XX.

Historia del diseño occidental (arquitectura, diseño industrial y diseño gráfico) siglos XIX y XX.

Historia del diseño en México (arquitectura, industrial y gráfico) siglos XIX y XX.

#### *Evaluación de los objetivos*

El plan de estudios vigente señala los siguientes objetivos:

Metodológico I: explicar los motivos que dieron lugar a la arquitectura moderna, el diseño industrial y el diseño gráfico. Evaluar con conciencia crítica los hechos, las personas y las cosas que ejercen influencia en el diseño contemporáneo.

Metodológico II: evaluar con conciencia crítica los hechos, las personas y las cosas que ejercen influencia en el diseño contemporáneo y en el alumno como diseñador, con la finalidad de encontrar una identidad creativa y dar a su obra autenticidad con respecto a su época y lenguaje.

Los objetivos son demasiado ambiciosos, es imposible en 11 semanas (22 sesiones de hora y media) cumplir medianamente con el programa de estudios propuesto.

¿Por qué únicamente siglos XIX y XX?

¿Por qué no el mundo prehispánico?

¿Por qué no el periodo colonial?

¿Por qué exclusivamente el mundo occidental?

Los objetivos están redactados en función del maestro y no del alumno.

No conozco un diagnóstico de necesidades para el tronco común.

#### *Evaluación del equipamiento*

- El edificio "L" no es adecuado para este tipo de cursos.
- La COSEI tiene buen material, pero, se podría mejorar.

#### *Evaluación de la evaluación*

La encuesta que responden los alumnos en la séptima semana contiene, implícitamente, un modelo tradicional de enseñanza, donde el maestro asiste, entrega cosas y enseña a los alumnos que no saben.

#### *Propuesta*

Pensar en que este tipo de cursos-metodológicos —sustentados en criterios cualitativos provenientes de la antropología social—, sean un apoyo para que los estudiantes perfeccionen sus habilidades de observación, pensamiento, sensibilidad y expresión oral y escrita. A continuación detallo mi propuesta.

#### *Los alumnos*

Es importante conocer a los alumnos que llegan a nuestra universidad. Para ello, al inicio de cada trimestre realizo una encuesta para conocer el consu-

mo cultural de las personas con quienes a lo largo de once semanas intentaré compartir acontecimientos relevantes ligados al diseño de los siglos XIX y XX. En un trimestre obtuve, entre otras, las siguientes respuestas.

En relación a lo último que habían leído, los libros de Cuauhtémoc Sánchez y García Márquez eran los más populares; en televisión, los programas más vistos: "Mochila al hombro" y "Los Simpsons"; en radio las señales más escuchadas son Órbita 105 y Radio Activo; las películas más vistas: Perfume de violetas y Amores Perros y el museo más visitado fue el Nacional de Antropología e Historia.

### *Evaluar el concepto de diseño*

Comencemos por definir algo tan complejo. ¿Se trata de una disciplina ligada a la estética? ¿A la funcionalidad? ¿A la técnica? El diccionario menciona que el diseño puede ser desde un apunte, un boceto, un bosquejo, un croquis hasta un esquema. Durante su carrera los alumnos de Ciencias y Artes para el diseño de la UAM Azcapotzalco pueden elegir como su objeto de diseño, las letras, los carteles, los objetos de uso cotidiano, las viviendas, los centros comerciales, los hospitales y las ciudades.

A lo largo de la historia, las disciplinas duras (física, química y matemáticas) se han preguntado, desde la filosofía de la ciencia, sobre la certeza de su proceder, cuestionándose la evolución histórica del denominado método científico, lo que incluye las diversas corrientes que han generado tales como: el empirismo, el positivismo, el falsacionismo, los programas de investigación, los paradigmas y el relativismo histórico. Los científicos adscritos a las ciencias sociales, por otro lado, han reflexionado sobre el mismo tópico pero desde las preocupaciones del significado de la interacción humana, apoyándose en la filosofía (hermenéutica y fenomenología), la antropología social (etnografía y procesualismo), y la sociología (etnometodología e interaccionismo simbólico).

Habría que preguntarse el papel que tiene el diseñador en el cuestionamiento mencionado, ya que la reflexión teórica de los métodos y procedimientos para la enseñanza del diseño es todavía incipiente, en gran medida debido a la dificultad para responder a la pregunta: ¿qué es el diseño? De tal manera que podríamos iniciar con las siguientes reflexiones:

- El diseño es más que una teoría. Para diseñar se requiere conocer la génesis y evolución de determinados conceptos, tales como cultura material, civilización, estilo, etcétera.
- El diseño es más que la posesión de determinados conocimientos históricos. La posibilidad de conocer la evolución de corrientes específicas o estilos arquitectónicos —desde el barroco hasta el posmodernismo—, pues no basta para ser un profesional de la disciplina en mención.

- El diseño no sólo tiene que ver con la estética, ya que no es suficiente que una vivienda cumpla con ciertos elementos estéticos; sino que además satisfaga otros parámetros, tales como: funcionalidad, resistencia, aislamiento, etcétera.
- Finalmente, hay que considerar que el diseño es más que una serie de técnicas constructivas por medio de las cuales el alumno aprende a calcular estructuras e instalaciones, porque también es forma, función, cultura y comunicación.

Enrique Dussel<sup>16</sup> aborda el problema anterior de la siguiente manera:

*El diseñar o el acto del diseño no es práctico (lo es la política, por ejemplo), ni es puramente tecnológico (lo es la ingeniería mecánica o de la construcción), ni tampoco puramente artístico (lo es la pintura)... No es tampoco la suma yuxtapuesta de tecnología y arte con un componente científico... La ciencia, la tecnología y el arte integrados unitaria, orgánica y sinérgicamente en el acto productor del diseño.*

## V. Conclusiones

Este trabajo es producto de la invitación a reflexionar libremente sobre nuestra actividad como docentes de diseño en una universidad pública de prestigio. El esfuerzo comienza con una reflexión crítica del concepto "evaluar" que está lleno de significados y es utilizado por muchos, para muchas cosas. En dicha exploración se analizan diferentes métodos de evaluación y 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.

Antes de poner en práctica mi propuesta, consideré relevante mencionar un asunto tan delicado como la subjetividad en la evaluación y su relación con la política.

Para iniciar la evaluación busqué en las disposiciones reglamentarias de nuestra casa de estudios, lo relacionado con los planes y programas de estudio existentes. Posteriormente realicé un análisis de la dificultad de cumplir dichos objetivos en un escenario mundial donde los procesos económicos, sociales, políticos, tecnológicos y ambientales se han acelerado.

En seguida se menciona parte de la evaluación del plan de estudios de la licenciatura en arquitectura, realizada a lo largo de dos años, por docentes y órganos personales de nuestra División.

16. Dussel, Enrique, *et al.*, *Contra un diseño dependiente*, UAM, Unidad Azcapotzalco, México, 1992.

Después evalué las materias que imparto en el tronco común: Metodológico I y Metodológico II, tomando en cuenta tanto los objetivos, como el equipamiento y la encuesta que responden los alumnos en la séptima semana de clases.

La propuesta, con la que concluyo este trabajo, es que además de compartir con los alumnos algunos procesos relevantes de los siglos XIX y XX, debemos preocuparnos porque perfeccionen sus habilidades de percepción, pensamiento, sensibilidad y expresión oral y escrita.

### **Bibliografía**

- ANUIES (2000). *La educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México.
- DE LA GARZA, Eduardo, et al. (1991). *Evaluación cualitativa en la educación superior. Cinco estudios de caso*. México: Limusa-UAM.
- DIDRIKSSON, AXEL (1994). "El desafío de las universidades ante la integración americana". En *Cuadernos para la integración americana, No. 1*. México: Universidad de Guadalajara.
- DUSSEL, Enrique, et al. (1992). *Contra un diseño dependiente*. México: UAMA.
- HOUSE, Ernest (1980). *Evaluating with validity*. London-California: Sage Publications.
- JACQUES, Ardoino (2001). "La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial)". En Mario Rueda Beltrán, et al. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UNAM/UAM/UABJO.
- HEILBRONER, Robert (1990). *Naturaleza y lógica del capitalismo*. Madrid: Península.
- MAC EWAN, Arthur (1994). *Globalization and Stagnation*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM; y Panitch, Lee (1994). *Globalization and the State*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM.
- MANCHÓN, Federico (1994). *Ley del valor y mercado mundial*. México: UAM/Xochimilco.
- PIRSIG, Robert (1980). *Zen and the art of motorcycle maintenance*. Toronto-New York-London Bantam Books.
- PRADILLA, Cobos Emilio (1989). "Acumulación de capital y estructuras territoriales en América Latina". En *Lo urbano: teoría y métodos*. Costa Rica: Editorial Universitaria Costarricense.
- THUROW, Lester (1993). *La guerra del siglo XX!*. Buenos Aires: Editorial Vergara.



ARACELI VÁZQUEZ CONTRERAS

## Contra imitaciones e imposiciones: por una evaluación de experiencias significativas

---

La evaluación del diseño a partir de un producto terminado y adquirido por un cliente o comprador es algo que ha acontecido en la larga historia de la humanidad, motivo por el cual se abrieron nuevas rutas comerciales desde la antigüedad. Comparar productos, distinguirlos por "x" o "y" cualidades o por ser productos totalmente novedosos constituyó, desde entonces, una evaluación.

A raíz de la revolución industrial —y de sus consecuencias y motivaciones como expansión y dominio comercial—, surgió la Gran Exposición de las Industrias de todas las Naciones, que se llevó a cabo en el Crystal Palace de Londres en 1851.<sup>1</sup> Fue el momento, quizá, más significativo del siglo XIX en relación con la evaluación de productos industriales, que procedían, desde luego, de Europa y Estados Unidos.

Con el paso de la organización científica del trabajo de Taylor a las cadenas de montaje del modelo fordista, la fabricación de productos industriales dio un salto sin precedentes en la historia. Si bien se tiene conocimiento sobre la organización del trabajo para la producción que datan del año 400 a.C., fue hasta el siglo XIX cuando la producción de objetos en serie emergió como un fenómeno por su relevancia social y sus implicaciones políticas y comerciales.

El número de productos industriales se había multiplicado como nunca antes, reduciendo tiempos y costos, planeando la producción, la distribución y el consumo.

1. Rodríguez M. Luis, *Diseño preindustrial*, Ed. UAWA.

De las Colonias se extraían las materias primas, a las Colonias se llevaban los productos industriales. La expansión del capitalismo salvaje introdujo e impuso sus productos a todo el orbe mundial; la evaluación de los mismos sólo pudo hacerse desde el centro, desde las potencias hegemónicas que, con el paso del tiempo, se repartieron el mundo.

“Los adelantos científicos y tecnológicos y de los sistemas autorregulados contribuyeron, en gran medida, a la articulación de las redes mundiales de megaempresas con asociados subordinados periféricos en la distribución mundial del trabajo, de modelos óptimos tanto para la dominación como para la maximización de utilidades”, nos dice Pablo González Casanova en su libro: *La universidad necesaria en el siglo XXI*.

Plétóricos están los países periféricos de adaptaciones a los objetos industriales que nos facilitan el trabajo, tiempo no ha habido para evaluarlos y sí para aceptarlos, y aún para endiosarlos. Los productos de diseño industrial que usamos cotidianamente se vuelven incuestionables; ya han sido probados en sus países de origen e, incluso, algunos de ellos, desechados. La periferia es un lugar bueno para ellos. Ahí donde los procesos de industrialización son desarticulados, interrumpidos y aún obstaculizados. Ahí donde los modernos tratados comerciales pueden acentuar y perpetuar las hegemonías de los países centrales que los legitiman. La periferia, donde el diseño de productos industriales es suceso esporádico, donde la innovación se estima demasiado riesgosa, donde los costos de producción no pueden competir.

*En el caso de México, éste se encaminó por la senda del desarrollo estabilizador durante los gobiernos de Ruiz Cortines, López Mateos, Díaz Ordaz y Echeverría. Pero en los años 70, después del golpe en Chile, cuando principia la disolución de las fronteras económicas, el FMI y el Banco Mundial se dan a la tarea de dismantelar las industrias nacionales por medio de la privatización, auspiciando la concentración de la riqueza en un puñado de consorcios transnacionales” (Cf. La Jornada, 9 de septiembre, 2000).*

Es precisamente en los años 70 donde la proliferación de escuelas de diseño se expande en los países latinoamericanos con el propósito de seguir la orientación del desarrollo estabilizador, justo cuando éste comenzaba su declinación como proyecto.

Inmersos en estas condiciones que van forjando una cultura que propicia la aceptación de productos industriales extranjeros, es cuando las escuelas de diseño pretenden enseñar a diseñar, tomando como modelos a imitar productos de los que se desconoce su proceso, su contexto y su génesis.

En la carrera de Diseño Industrial de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, es común realizar visitas a diferentes ámbitos con el fin de detectar problemas susceptibles de ser resueltos con ejercicios de diseño. Una de las etapas posteriores, que erróneamente se incentiva desde el principio, consiste en investigar si existen productos que ya resuelvan ese problema. Se vuelve una práctica común, por parte de los alumnos, que la mencionada "investigación de productos existentes" se haga a partir de la consulta a revistas de diseño escandinavo, italiano, norteamericano, etcétera, incluyendo Internet. Proceso que obnubila todo intento de profundizar en el problema que se pretende resolver y, peor aún, de dilucidar si es un falso problema o si este está mal planteado.

En las revistas citadas, el *glamour* en que aparecen los diseños, ambientados en espacios suntuarios, se presenta como un cuadro completo y terminado. La estética, que también se impone, inhibe toda suerte de crítica o el ímpetu por aclarar dudas acerca de su origen.

Esta serie de imágenes de productos externos se constituyen en patrones o códigos que se interiorizan en los individuos como una autoridad. Según Erich Fromm, la conciencia autoritaria es la voz de una autoridad externa interiorizada, los padres, el Estado (los diseños extranjeros en nuestro caso) o cualquiera que sean las autoridades de una cultura dada, que ejerce un poder de mando, de recompensa o castigo sobre los individuos.

Así las cosas, la evaluación del diseño o del proceso de diseño estará permeado por estos códigos, como autoridad por una comunidad de diseñadores que de manera conciente o inconsciente los promueven. Me surge la duda: los códigos promovidos desde el poder, deben ser aceptados, imitados y reproducidos por estudiantes y profesores argumentando sobre las tendencias que predominan en el mercado.

Cuando los profesores evaluamos positivamente la presentación final de un alumno, nos permea la duda de si estamos reconociendo ese código ya aceptado. Si estamos cerrando las puertas a otras formas de decir, de expresar. Si nos estamos perdiendo la oportunidad de dar cabida a la diversidad que puede enriquecernos; surge la duda sobre nuestra capacidad de descubrir todos esos indicios como posibilidades de ser.

"Un gran estilo emerge por un proceso psicológico masivo que abarca generaciones enteras" nos dice Anton Ehrenzweig en su libro sobre *Psicoanálisis de la percepción artística*. Algunos profesores nos preguntamos si no estaremos menguando o ignorando ese proceso en vez de evidenciarlo o propiciarlo:

*...cuando el público cree comprender, no hace sino percibir el molde muerto de lo que custodia como patrimonio indiscutible y que desde el momento en*

que se ha convertido en patrimonio es algo ya perdido, neutralizado, privado de su propia sustancia artística, algo que se ha convertido en indiferente material de exposición (Cf. T.W. Adorno, referido en el libro *Psicoanálisis de la percepción artística*).

La diversidad que ofrece la universidad pública exige, por parte del profesor, tener una mirada amplia que contemple, que comprenda las múltiples posibilidades que en potencia están en cada alumno, aun considerando que "nadie puede entender a nadie de manera total (Cf. F. Paulhman, citado por Tomás Maldonado en su libro *Vanguardia y Racionalidad*).

Los lexicólogos y los semánticos, saben que toda comunidad natural de significado se caracteriza por la discontinuidad y por la heterogeneidad, que los lenguajes se encuentran en estado de continua transformación y proliferación (Cf. W.Mays 1956 citado por Maldonado). Lo mismo debe suceder con los lenguajes de diseño.

Existen muchos universos de discurso científico, estético, tecnológico, lógico, matemático, místico, político, práctico, religioso, moral, etcétera. Y dentro de cada uno de ellos van surgiendo nuevos universos. Además muchos universos de discurso se han construido en torno a pseudoproblemas, y este es un factor más que contribuye a debilitar la comunicación (Cf. Wittgenstein, citado por Maldonado).

Si de cualquier forma la comunicación nunca es total ¿porqué pretender que la expresión tenga que ser uniforme?

Erich Fromm establece la diferencia entre quien ha sido formado en "el cumplimiento del deber" y quien ha sido formado en la responsabilidad. En el primer caso alude al significado etimológico del término deber: del lat. *de-bere*, débito, deuda. Individuos que se sienten en deuda. En el segundo caso, alude al significado del término responsable: de *respóndere*, responder, contestar, satisfacer a lo que se pregunta o propone. Satisfacer el argumento, duda, dificultad o demanda. Individuos con capacidad de respuesta.

Si los diseñadores estamos siendo formados con un sentido del deber, seguramente nos sentimos deudores en relación con los patrones o códigos que hemos interiorizado como autoridad.

Si, en cambio, estamos siendo formados en la responsabilidad, estaremos desarrollando la capacidad de respuesta a problemas reales y nuestros. ¡Que son muchos! Que reclaman atención. Que surgen en la proliferación de respuestas no estereotipadas.

La imitación, el conocimiento y el manejo de códigos dominantes, interiorizados como autoridad, mercantilmente pueden asegurarnos el "éxito", pero difícilmente transformaremos nuestra realidad. Difícilmente contribuiremos a mejorarla, a humanizarla.

De ahí la necesidad de incentivar, de dar cause a la expresión de las sensaciones y sentimientos que puedan generarse a partir del contacto, de la experiencia con nuestra realidad concreta, toda suerte de problemas o situaciones anómalas o incompletas.

La expresión como fuente generadora de posibilidades de cambio. Pero esto, obvio, no puede suceder si antes no ha existido una práctica constante y sostenida de la expresión. Una práctica estimulada desde la edad temprana. Sin ella difícilmente se tendrá la pericia, la agilidad y, sobre todo, el placer de la expresión. Más allá de sus posibles significados e interpretaciones, la expresión particular, individual de cada sujeto lo afirma y lo transforma. Sin ella, estamos destinados a una condición de imitadores.

La maquinaria publicitaria está llena de mensajes que inducen a copiar, a imitar, a querer ser el otro antes que explorar ese mundo interno donde se encuentra la unicidad. Inhibido ese mundo, tal vez nunca ostente el atrevimiento de la expresión auténtica y singular, la que arriesga el rechazo o la aceptación del grupo, de la comunidad o del poder. La que potencialmente puede ser multiplicadora de propuestas creativas, soluciones como variaciones múltiples o como posibilidades muy diferentes en la solución de problemas.

“La expresividad es la condición de un ser que ‘da de sí’, es decir, etimológicamente, un ser exprimido. Expresar viene de *exprimere*, que significa hacer que algo salga del interior de una cosa, ejerciendo presión sobre ella. La presión, que tiene la misma raíz latina, deja una huella impresa. Todo deja una huella en el hombre. Así como se habla de una materia impresa, cabría decir que el hombre es espíritu impreso” nos dice Eduardo Nicol en su libro *Metafísica de la expresión*.

Curiosamente las revistas o las exposiciones italianas, nórdicas, estadounidenses, etcétera, sí parecen dejar huella impresa en nuestros estudiantes, no así su realidad cotidiana; la cual aparece distante. Las revistas y las exposiciones sí los impresionan, constituyen su única posibilidad de ser: imitar, copiar, de cumplir con su deber. Su realidad cotidiana no parece disgustarles o agradecerles, permanece en una neutralidad inocua. Su realidad pasada o presente no parece tener que ver con el diseño...

Sin embargo, sólo son las apariencias. Nicol nos dice:

*El hombre carga su pasado, lo recuerde o no. El recuerdo es más que la actividad consciente y selectiva de algo que puede igualmente ser olvidado. El ser no olvida. La expresión, entonces, no es una simple respuesta situacional.*

*El individuo no se manifiesta en relación con una impresión recibida, sino que su respuesta resulta mucho más compleja: cada expresión es la manifestación del ser todo del individuo, porque es una exposición de su ser.*

De ahí la importancia de propiciar —en el salón de clase— condiciones adecuadas donde exista la oportunidad de ejercitarse continua y sostenidamente en la expresión libre y desprejuiciada de cada uno de los participantes, aprovechando la propia diversidad. Propiciar las condiciones para que aflore, se despliegue el potencial de cada uno.

El desequilibrio que existe entre imitación y expresión libre, forzosamente, incidirá en el desarrollo pleno de las capacidades de los individuos. La fragmentación productivista propia del capitalismo y la división entre trabajo manual e intelectual acentuarán el deterioro de las capacidades. Alberto Hijar nos dice en su libro *Arte y utopía en América Latina*:

*La utopía positiva de construir la plenitud exige la deconstrucción de lo existente como problema de conocimiento, de ejercicio de la voluntad y del ejercicio de los sentimientos y las sensaciones. Esta plenitud deseable alude a la integración de razón, intuición, sentimientos y sensaciones.*

Más aún, Sontag añade:

*La nuestra es una cultura basada en el exceso, en la superproducción; el resultado es la constante declinación de la agudeza de nuestra experiencia sensorial. Lo que ahora importa es recuperar nuestros sentidos. Debemos aprender a ver más, a oír más, a sentir más (Cf. S. Sontag, *Contra la interpretación*).*

Dejar que afloren las sensaciones y los sentimientos, la intuición y la razón de alumnos y profesores en aras de propiciar el conocimiento puede ser la vía para asumir nuestro presente y visualizar el futuro con una perspectiva más amplia, menos determinada desde lo ajeno. En la medida que propiciemos la expresión libre y desprejuiciada en el salón de clase estaremos construyendo espacios más equilibrados, donde las inhibiciones vayan quedando de lado, donde la imitación sea sólo una parte del aprendizaje. Donde, con ojos críticos, demos el justo valor a los objetos industriales que nosotros no hemos creado, ni visto nacer. Pero que indudablemente forman parte de nuestra cultura.

Por eso la importancia de propiciar experiencias significativas en y a partir del salón de clases. Donde cada miembro del grupo otorgue un valor a su experiencia sensorial y a la experiencia socializada de conocer y, no tanto, al cumplimiento estricto del programa.

El núcleo de toda estrategia didáctica no es el contenido del programa, sino el comportamiento que produce, no es lo que las personas aprenden, sino lo que hacen como resultado de su participación en el curso (Cf. Peter G. W. Keen citado por Bonsiepe en *Las siete columnas del diseño*).

Si después de una exploración —en un determinado ámbito— el problema detectado se sigue viendo como un problema, este quizás nunca llegue a resolverse. Los problemas que se perciben como irresolubles generalmente se evaden. Los problemas que se perciben como retos, se enfrentan, se abordan, se disfruta la exploración de soluciones. Sin esta percepción, el problema detectado no puede motivar a generar el desarrollo de un proyecto. No puede tener el impulso, la energía necesaria para emprender el recorrido, para pretender alcanzar la solución, elucidar lo pertinente. Para esto es valioso apreciar la experiencia tenida de las aproximaciones logradas a base de errores, aciertos y accidentes en la solución de problemas.<sup>1</sup>

En tal sentido, evaluar los diseños o evaluar el proceso de diseño es un problema complejo; en aras de dilucidarlo, alumnos y profesores, debemos apreciarlo como un reto.

1. Problema (Del lat. *Problema* y este del gr. *problhma*) m. Cuestión que se trata de aclarar. 2. Proposición o dificultad de solución dudosa. || 3. Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin. ||.

Reto. Objetivo o empeño difícil de llevar a cabo y que constituye, por ello, un estímulo y un desafío para quien lo afronta (*Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española*).



# Evaluar el diseño en el nuevo siglo

---

## Introducción

### Polémica sobre la evaluación del diseño

Definir y delimitar el objeto de la evaluación del diseño, desde la docencia, ha sido permanente tema de polémica en la División de Ciencias y Artes para el Diseño. Se ha dicho que se trata de una valoración de los productos materiales de la arquitectura, de los espacios urbanos, de la comunicación gráfica y del objeto industrial, o si se refiere al análisis, propuesta y selección de un método apropiado para realizar las operaciones técnicas del proceso de diseño.

Llegar a un acuerdo unánime sobre la evaluación de los diseños ha sido, por mucho tiempo, imposible, ello por dos razones: primera, el nombre y funciones asignadas a uno de los cuatro departamentos académico administrativos de la División, es decir, Evaluación del Diseño en el Tiempo; y segunda, la tradicional vinculación entre este Departamento y sus actividades de docencia en el ámbito de los llamados eslabones metodológicos del Plan de Estudios de las carreras de Diseño Industrial, Arquitectura y Diseño Gráfico.

Los contenidos de los eslabones metodológicos han fluctuado, durante los 27 años de vida académica de esta universidad, entre la enseñanza de la historia de los diseños —según las personales interpretaciones docentes sobre la historia— y la enseñanza de un método —el que le parece *ad hoc* al profesor— para desarrollar los procesos operativos del diseño.

Con el desacuerdo de un sector académico de la División, a partir de la década de los noventa, los objetivos de los eslabones Metodológicos I y II

del Tronco General de Asignaturas quedaron oficialmente dirigidos hacia el análisis de la cultura y los diseños en el mundo y en México, desde el último tercio del siglo XIX hasta nuestros días. Considerando que el objetivo común de ambos eslabones es hoy la evaluación de los diseños en el tiempo —época contemporánea—, podemos desglosar el enunciado en dos partes: primera, el objeto de la evaluación; segunda, la acción de evaluar.

### El objeto de la evaluación

¿Qué debemos entender por evaluar el diseño? Evaluar el diseño significa, según el documento de presentación de este Coloquio, “Valorar, proveer un juicio de valor sobre los diseños, y precisar, por un lado, significaciones éticas que se expresan entre lo bueno y lo malo, y por otro lado, aspectos esenciales que los definen como verdaderos o falsos. Dar ese juicio de valor implica insertarnos en procedimientos (metodologías) de comparación para conocer y determinar relaciones entre los diseños y los grupos humanos. Valorar, es así, encontrar el grado de utilidad o aptitud de los diseños para satisfacer necesidades o proporcionar bienestar o deleite. En suma, es analizar críticamente todas sus cualidades en contextos históricos y culturales”.<sup>1</sup>

Tal propuesta aporta ideas útiles para la construcción de una teoría de la evaluación del diseño. Primero, postula que el diseño tiene carácter social puesto que reconoce la existencia de un vínculo entre éste y los grupos humanos. Segundo, que hay una relación entre la utilidad del diseño y las necesidades y el bienestar del usuario. Tercero, que el diseño es una actividad ubicada en contextos históricos y culturales.

Sin embargo, motiva a la vez a una discusión conceptual y de enfoque teórico, porque “diseño” se expresa como un término general y, por tanto, abierto a la interpretación. Si bien sugiere la presencia de significaciones éticas en el diseño, reduce la posible valoración a partir de un rígido esquema dual situado en los extremos de: “lo bueno” *versus* “lo malo”. Y, por último, parece atribuir al diseño una función de tipo estético, denominada deleite. ¿Se trata sólo de precisar los significados éticos del diseño o de someter a un análisis las orientaciones éticas del acto de diseñar determinados productos, con ciertas características y ciertos fines? ¿Cuáles son los posi-

1. Sergio Tamayo Flores y Consuelo Córdoba, *Presentación del Coloquio “Evaluación del Diseño”*, 2001, p. 1.

bles enfoques para abordar, no sólo las funciones estéticas, sino las sociales y simbólicas del diseño? De algunos de estos problemas me ocuparé líneas adelante.

Primero expondré cómo entiendo la evaluación, partiendo de la propuesta de que el objeto de la evaluación —en el caso que nos ocupa— es el producto material del diseño arquitectónico, industrial o gráfico.

¿Y por qué no el diseño a secas? Porque el concepto “diseño” comprende una dimensión temporal dividida en dos momentos: la generación de la idea y el proceso de realización de la idea; y una dimensión material, es decir, el producto de ese proceso de diseño.

Considero que aun cuando el acto de diseñar merece ser objeto de evaluación, es pertinente hacer de la dimensión material —o sea el producto del diseño— el objeto principal de la evaluación (aunque no el único), y no por capricho, sino por un hecho afortunado para el análisis histórico: en nuestros días todavía quedan numerosas evidencias materiales de los diseños arquitectónicos, industriales y gráficos de épocas diversas, tal vez más que de los procesos e ideas. O si existen por igual, con frecuencia los productos materiales o sus restos, aparecen casi sin que lo queramos, a nuestro paso y a nuestra vista.

De modo que me referiré ahora a la dimensión material del concepto, es decir, a los productos del diseño en tanto resultado de la cultura, situados en un aquí y un ahora determinado de manera arbitraria o perfectamente definida.

### **Cultura: un complejo de fenómenos diversos**

Porque no existe “la cultura” ni sólo “una cultura”, mucho menos una unidad cultural a lo largo de 100 años en tantos países de tan distintos continentes y, en particular, en un país tan diverso como es México, la relación entre diseño y cultura puede asumir muy variados rasgos, según tiempos históricos y espacios determinados. Habría, sin embargo, algunos factores permanentes que, a su vez, pueden constituirse en líneas de análisis.

Desde la propuesta que ve al producto material del diseño en un tiempo y espacio histórico como objeto de evaluación, considero que éste siempre se halla determinado por factores tecnológicos, políticos, económicos, estéticos y sociales del contexto cultural en que se producen. Pero estos no operan solos, sino en constante interacción. Así, poco aportan las evaluaciones aisladas o que, en todo caso, sólo sirven a un fin pragmático.

A propósito de ello diría, pues, que con frecuencia emitimos juicios de valor, digamos internos, sobre la influencia que los materiales y la tecnología tienen en la conformación del objeto de diseño, su destino y su comportamiento en el contexto.

Si observamos sólo lo estructural en la arquitectura, por ejemplo, podríamos advertir que un edificio de plásticos translúcidos y aluminio no ofrece la misma resistencia o duración que un edificio de hierro colado y vidrio. Hallaríamos que sus respectivos comportamientos en ambientes salubres y tropicales son distintos. ¿Por qué? Las cualidades físicas de los materiales y su reacción a las sustancias químicas del medio ambiente varían, aspecto que los arquitectos e ingenieros tendrán en cuenta.

El mismo tipo de juicios de valor solemos hacer sobre los productos de la comunicación gráfica. Y así decimos que no es lo mismo un cartel publicitario impreso en rudimentarias piedras litográficas de finales del siglo XIX que un cartel diseñado, formado e impreso en máquinas digitales de offset de la última década del siglo XX. Del modo artesanal a la condición industrial posmoderna hay distancias insalvables. La tecnología de reproducción actual permite enormes y rápidos tirajes y, por tanto, la posibilidad de inundar el mercado de mensajes en un tiempo *record* y a bajo costo.

Y también hacemos valoraciones acerca de los productos fabricados en serie, según las fórmulas mecánicas de producir más fácil y rápido que la artesanal. De ahí, la atención a los materiales usados. Un mueble manufacturado en madera no parece igual a un mueble armado en plástico. El primero es, por lo general, más pesado pero débil ante el efecto de climas húmedos y cálidos; mientras el otro, aunque más ligero, puede ser más resistente a los efectos de lluvias y soles intensos, con el paso del tiempo y apenas requerirá mantenimiento. Tales condiciones, sin duda, están presentes en la mente de los diseñadores industriales y en la iniciativa de los fabricantes para el ahorro.

En efecto, podemos deducir de lo anterior, que el empleo de materiales y tecnologías determinan variaciones cualitativas que repercuten en los costos, la eficacia, duración y aspecto físico de las construcciones, los objetos industriales y los diseños de la comunicación gráfica.

Sin embargo, hay otro tipo de valoraciones, llamémosle externas, mediante las cuales podemos analizar las causas y los impactos de los materiales de los productos del diseño en los hábitos de los usuarios y, en general, de la cultura.

Después de la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos se presentó la urgencia de aplicar a la industria de la construcción la tecnología y los materiales surgidos del momento, como lo refiere Elizabeth Smith.<sup>2</sup>

Los arquitectos modernos interesados en la habitación masiva y de bajo costo se aferraron desesperadamente a las posibilidades que ofrecían las técnicas de prefabricación desarrolladas durante los tiempos de guerra, creando obras de construcción eficiente que debiese ser emulada y aplicada en gran escala durante los tiempos de paz. Desde finales de los años cuarenta y hasta los cincuenta, proliferaron las construcciones de vanguardia y a escala masiva, que finalmente llevaron hacia la suburbanización del contexto norteamericano.

A su vez Enric Satué, refiere que tras la revolución gráfica —que a través de la fotografía y la tipografía divulgó el grupo constructivista “El Lissitzky” en 1918—, la Bauhaus agrandó ilimitadamente la esfera de su influencia sobre las costumbres y usos de la sociedad: “No se trataba sólo de introducir en la vida cotidiana, a través de los objetos de uso común (arquitectura y diseño industrial) un sentido más preciso de la forma y, por lo tanto, una lúcida conciencia de la realidad, sino de individualizar y potenciar los centros de la sensibilidad del hombre social”.<sup>3</sup>

Hacia 1945, los diseñadores de Alemania se esforzaron por recuperar el estilo previo a la guerra. La estandarización del estilo maquinista fue apoyada por los avances tecnológicos de la época:

*Diseñadores e industriales trabajaron unidos, el país pronto volvió a ser asociado al neofuncionalismo, un movimiento de diseño asociado a la tecnología avanzada y a unos electrodomésticos visualmente minimalistas.*<sup>4</sup>

Por otro lado, para una valoración histórica del diseño no puede dejarse de lado el análisis de las decisiones gubernamentales de otras épocas, así hayan sido acertadas o desastrosas. Habría que tomar en cuenta de qué manera las políticas públicas y las directrices económicas privadas han influido, motivado o de plano impedido la generación de los productos del diseño.

2. Elizabeth A. T. Smith, *A fin de siglo. Cien años de arquitectura*, 1998, p. 64.

3. Enric Satué, *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*, 1999, p. 156.

4. Penny Spark, *El diseño en el siglo XX. Los pioneros del siglo*, 1999, p. 156.

Por ejemplo, es muy importante para un estudiante de diseño conocer y analizar que hacia la mitad del siglo XX, grandes urbanizaciones, modos y estilos de diseñar y concebir espacios habitacionales, así como servicios educativos, de salud, deporte y esparcimiento, fueron posibles gracias a la aplicación de políticas estatales en beneficio de la clase trabajadora, por ello las industrias se avocaron al diseño y producción de muebles, aparatos eléctricos y enseres domésticos apropiados a esos usuarios y nacientes conceptos urbanos y dimensiones constructivas, y junto con ellos surgieron innumerables anuncios comerciales destinados a promocionar los nuevos productos, y también libros, revistas y periódicos *ad hoc* para difundir la cultura, el conocimiento y la información o historietas a granel para mantener a las masas en la enajenación.

Por el contrario, a partir del último tercio del siglo XX, los empresarios, industriales y Estados neoliberales provocaron cambios políticos, económicos, culturales que han afectado a millones de personas en el mundo. De nuestra parte podría resultar irresponsable no evaluar las decisiones transnacionales y políticas de estandarización que aplicadas en coincidencia con el colapso del socialismo real, dieron lugar a conceptos culturales globales y, con ellos, a la proliferación de tipologías constructivas comerciales y espacios de diversión, educación y salud de carácter privado al servicio del interés mercantil, con el uso y aplicación de materiales, medios y tecnologías que están transformando mentalidades, gustos y hábitos cotidianos. Toda clase de artículos para el hogar, oficina y pasatiempos, así como una excesiva cantidad de informaciones gráficas digitales han inundado a todos los países a través de las redes ciberespaciales, en una lógica de consumo uniforme e indiferenciada que se contrapone a los modos y hábitos culturales locales.

Han transformado la cultura que hoy vivimos en una lógica de ficción, a tal grado, como si estuviésemos dentro de una película o un programa de televisión. El antropólogo francés Marc Augé analiza esta invasión ficcional en numerosos conjuntos arquitectónicos de la última década:

*Los arquitectos de Disney Corporation han ganado un concurso para reacondicionar al Centro de Nueva York (Times Square, la Quinta Avenida, Central Park). Después de la expulsión de un gran número de habitantes de modestos recursos, se ha previsto la construcción de un gran hotel atravesado por una brecha; por ésta habrán de pasar un 'rayo galáctico'; se ha considerado también la construcción de un centro comercial provisto de pantallas gigan-*

tes: lo que la ciudad real va a imitar es la ciudad de Superman y de los dibujos animados...

Tal vez, una vez concluido —previene Augé— este movimiento pueda llegar a matar la imaginación, agostar lo imaginario y traducir de esta manera algo de las nuevas parálisis de la vida en la sociedad. Dentro del espacio urbano y del espacio social en general, la distinción entre lo real y la ficción se hace imprecisa.<sup>5</sup>

Sin embargo, no todo está perdido. Muchos artistas plásticos, performativos y curadores de arte, siempre bien dispuestos a protestar a través de sus aventuras museísticas, galerísticas o callejeras, nos reivindican mediante su cuestionamiento, por ello no debemos desdeñar el análisis de sus contenidos, las formas, simbolismos y modos estéticos de sus singulares prácticas de representación.

Para no tener que lamentar nuestra indiferencia, entonces deberíamos reflexionar sobre las expresiones vanguardistas, que son el *summun* del ejercicio crítico a valores, normas establecidas y *statu quo*. Incluso su estética conceptual, incomprendida e ignorada al principio, acaba por ser valorada como genialidad creativa y luego incorporada a los diseños hasta imponer su gusto estético e, incluso, volverla moda, y esto no puede escapar a nuestra valoración.

Las formas populares que expresan idiosincracias locales tampoco debían ser ajenas a nuestra reflexión, pues no sería justo para las minorías olvidadas que las siguen produciendo artesanalmente. Tendríamos que ocuparnos de estudiar los modos en que sus productos, sin perder su núcleo tradicional, logran adaptarse a las estéticas y las modas industriales para no desaparecer.

El hecho de que lo popular esté permanentemente excluido de las políticas públicas y en momentos de coyunturas políticas sea programa de gobierno, nos habla de actitudes volubles e interesadas respecto a los diseños y prácticas tradicionales. Siguiendo a Néstor García Canclini<sup>6</sup> diríamos que si los productos populares se modernizan al modo de los diseños industriales, esto significa para los grupos hegemónicos que su tradicionalismo no tiene salida; mientras para los defensores de las causas

5. Marc, Augé, *El viaje imposible. El turismo y sus imágenes*, 1998, pp. 128-129.

6. Néstor, García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, 1999, p. 192.

populares, sería la evidencia de que la dominación les impide ser ellos mismos.

Hasta aquí he dicho que hay factores que interactúan con el acto de diseñar para dar como resultado productos de diseño con rasgos, funciones e impactos culturales diversos. De cualquier forma, debieran ser trazados otros entrecruzamientos para una evaluación sistemática, plural y cualitativa.

### **La acción de evaluar como acción social**

Al igual que sucede en otros campos de la actividad humana donde se impone la necesidad de evaluar objetos o procesos, en el terreno del diseño hay necesidad de hacer reflexiones teóricas. Por tanto, aquí se propone que la idea de la evaluación del diseño como producto material de la cultura está inserto en lo social y, por ello, debe ser tratado en el ámbito de lo humanístico, además, claro, de las evaluaciones propiamente técnicas como las referentes a los comportamientos de los materiales que mencionamos párrafos arriba.

¿De qué forma están relacionados los productos del diseño con lo social? La respuesta apunta a los fines y el destino para los que fueron hechos. Hay en todo objeto: una casa, un hospital, una urbanización, una cafetera, una pluma, una silla, un libro, un cartel gráfico informativo, un grado de utilidad para satisfacer necesidades de usuarios determinados, es decir, a personas. ¿Cumplen los objetos con los fines y las funciones para los que fueron creados, y así es percibido por quien los usa?

Si en el caso de una unidad habitacional se tratara de conocer si las áreas de acceso público, los jardines, los estacionamientos, las áreas comerciales y de servicios, cumplen sus funciones adecuadamente y con satisfacción de todos los habitantes de la unidad, seguramente se requeriría de realizar una encuesta entre todos los usuarios para preguntarles sobre su grado de satisfacción con cada uno de esos elementos. Entonces, aquí estaríamos acudiendo a una valoración social de carácter cuantitativo.

Igualmente podría hacerse una valoración cuantitativa sobre el grado de utilidad de una silla para escritorio, preguntando entre una muestra de usuarios, si les resultó cómoda y durable. Con un cuestionario o un entrevistador enviado a la oficina del comprador para que lo contesten los usuarios del mueble, podríamos obtener ese tipo de información. Y así, estaríamos hablando también de la evaluación de tipo cuantitativo.

Sin embargo, hay funciones de los productos del diseño que no podríamos evaluar de la misma forma, porque implica dimensiones de carácter

subjetivo o fuera del alcance de las mediciones cuantitativas. Por ejemplo, los impactos sociales y culturales que tuvo el diseño de la portada de una revista ya fuera de circulación, por haberse publicado en una época remota. O bien las características gráficas, simbólicas y estilísticas de su diseño editorial. O la influencia que pudo haber tenido su estilo de diseño en otras publicaciones de su tiempo. Todo ello requiere entonces de teorías, métodos de investigación y evaluación de carácter cualitativo como la búsqueda documental e interpretaciones históricas del objeto para las cuales pueden ya no ser siempre útiles los instrumentos de medición cuantitativa.

Plantear la evaluación de los productos del diseño con un referente social implica, entonces, reconocer las determinaciones sociales que afectan al diseño. Así, sería necesario preguntarse ¿qué papel juega el diseño en un país donde impera el modelo político de la globalización económica? ¿Hasta dónde los proyectos, los conceptos y los fines del diseño están determinados por las políticas públicas y privadas?

La evaluación de los productos del diseño, por tanto, no puede ser concebida sólo como una actividad técnica y cuantitativa, como sucede en otros campos de la vida humana, porque posee un referente social, aunque éste se ignore u oculte, como bien afirma Ángel Díaz Barriga:

*Los textos de evaluación refuerzan habitualmente la idea de que esta actividad es científica, es técnica y que tiene una neutralidad valorativa, definida por su dimensión de objetividad. De hecho, en la actualidad sería forzoso estudiar lo que los textos de evaluación dicen sobre la evaluación, o sea, su silencio sobre lo social implícito en ella.<sup>7</sup>*

En efecto, si se reduce la evaluación del producto del diseño sólo a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de cuestionarios, de acuerdo con Díaz Barriga, se minimiza el proceso de la evaluación y el papel de los factores sociales en el diseño, además de que surge el problema de la objetividad en la evaluación: "La objetividad queda reducida únicamente al momento de la cuantificación de los datos, por ello, el planteamiento en relación a la objetividad<sup>8</sup> es un problema a nivel de paradigma que procede del positivismo."<sup>8</sup>

7. Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículum*, 1985, p. 108.

8. *Ibidem*.

Esta reducción impide, también, comprender y explicar al diseño de un modo amplio porque se omite la relación sujeto-objeto en el acto de usar los productos del diseño con todas las mediaciones sociales que intervienen en un contexto histórico y cultural determinado.

### **Juicios valorativos sobre el objeto del diseño**

Si vamos a aceptar que evaluar el diseño significa proveer juicios de valor sobre el objeto del diseño en un marco social y cultural, entonces salta a la vista un problema ¿hemos de asumir que se debe tomar una posición, un punto de vista o partido al analizar cualquier producto?

Al respecto Carlos Pereyra afirma que “las interpretaciones históricas incluyen siempre juicios de valor y ningún apego a la pretendida objetividad del dato anula el peso de los esquemas ideológicos en la narración explicativa”.<sup>9</sup>

También dice que no es posible rehuir los juicios de valor para preservar una supuesta pureza científica y evitar la contaminación de los ingredientes ideológicos, pues éstos siempre intervienen en la producción de conocimientos.

Algunos estudiosos creen que centrar el esfuerzo teórico en propósitos explicativos es una necesidad intelectual que ha de desecharse. Se cree en la idea de que la función social de la historia exige una dosis de maniqueísmo y obliga a buscar responsables de la marcha de las cosas, porque es mucho más fácil centrar el examen del proceso social en un núcleo apologético o denigrativo que buscar las causas inmediatas y profundas de los fenómenos históricos.

En el caso de la evaluación del diseño, definitivamente, sería pobre acudir a criterios maniqueístas, arraigados en las antiguas ideas religiosas que inculcaban la creencia en el dios bueno y el hombre malo. Nada aporta al conocimiento del diseño y la cultura, a través de la historia, la calificación de los productos materiales como buenos o malos. Terriblemente feos o maravillosamente bellos. Motivadores de goce y deleite o provocadores de disgusto.

Si la acción de evaluar el diseño queda sólo reducida a emitir juicios de valor será muy limitada. Evaluar el diseño, en las dimensiones temporal y material que señalé al principio debe ser una labor de construcción histórica.

9. Carlos Pereyra, *Historia ¿para qué?*, 1998, p. 28.

Por ello, ha de coincidir con los criterios de Pereyra y Febvre que al pronunciarse contra el historiador fiscal, advierten que “ya es hora de acabar con esas interpretaciones retrospectivas, esa elocuencia de abogados y esos efectos de toga, el historiador no es un juez de instrucción. La historia no es juzgar; es comprender y hacer comprender”.<sup>10</sup>

¿Cuáles serían entonces los referentes teóricos para comprender la técnica y la estética, la función y el símbolo, el uso y la relación social del diseño?

Las categorías de valor han de trascender los enfoques filosóficos teológicos y asumir las ideas de una hermenéutica crítica que contemple la comprensión de las determinantes sociales, culturales, políticas, económicas, tecnológicas e históricas que interactúan en el diseño como la base de un análisis de carácter eminentemente social.

### Conclusiones

Quise dejar al final la respuesta a la inquietud de para qué debemos evaluar el diseño en sus dimensiones temporal y material, porque así como no hay discurso histórico cuya eficacia sea puramente cognoscitiva, tampoco la evaluación del diseño, en tanto intento reconstructivo histórico puede limitarse sólo a conocer el diseño pasado por el puro gusto de conocerlo. Y tampoco para que sólo sirva de referente para la acción del presente.

No se pueden comprender los hechos, como concluye Pereyra<sup>11</sup> más que por la vía de “pensarlo todo históricamente”, entonces es preciso ir más allá de la simple localización de aciertos y fracasos en la actividad de los hombres, para encontrar en los componentes económico-políticos e ideológico culturales de la totalidad social la explicación, incluso de esos aciertos y fracasos.

10. *Ibid*, p. 31.

11. *Ibid*, p. 30.

### Bibliografía

- KOHALEK, Richard y Elizabeth A.T. Smith (comps.) (1998). *A fin de siglo. Cien años de arquitectura*. México: El Antiguo Colegio de San Ildefonso. The Museum of Contemporary Art, Los Angeles.
- AUGÉ, Marc (1998). *El viaje imposible. El turismo y sus imágenes*. Barcelona: Gedisa editorial (Antropología/etnografía).
- BAUDRILLARD, Jean (1992). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI editores.
- DÍAZ, Barriga Angel (1985). *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar.
- GARCÍA, Canclini Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: CNCA, Grijalbo (Los noventas).
- PEREYRA, Carlos, et al. (1998). *Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI editores.
- SATUÉ, Enric (1999). *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*. Madrid: Alianza Forma.
- SPARKE, Penny (1999). *El diseño en el siglo XX. Los pioneros del siglo*. China: Blume.

## Evaluar en función de referentes y utopías

---

### La evaluación: acción de comparar

Contrastamos un resultado o "estado de las cosas" contra un modelo o "idea de aquello que debe ser". Los "referentes" hacen posible la evaluación. En la práctica el objeto es el indicador. Éste expresa un resultado conciliatorio entre lo que se "busca y lo que se puede". *Evaluamos a través del objeto mismo*, porque es la expresión última del proceso de diseñar.

Son dos las motivaciones que nos impulsan a la acción: resolver problemas y alcanzar metas. Determinar el grado en que se logra suprimir la influencia del problema o qué tan cerca hemos llegado de las metas, son actos naturales de la evaluación.

### *Problemas y metas son los primeros referentes para evaluar los objetos diseñados*

Los problemas nos mueven primero ya que nos ponen en riesgo. Si no hay problema parece innecesario intentar nuevas cosas. A los problemas los reconocemos porque desajustan la realidad según "nuestra idea" de lo que debería de ser, nos incomodan. La dimensión humana es rica y con el tiempo surgen nuevos retos por la influencia que se ejercen mutuamente objeto y usuario, un proceso con multitud de variables.

Las metas, más conocidas como los requerimientos en el diseño industrial o el programa para la arquitectura, se determinan mediante un estudio que trata de ser consistente y conciente.

Estas acciones tratan de realizarse de manera transparente y determinan valores basados en la experiencia de lo que es posible. Con ellos configuramos al objeto.

Hoy en día aquello que deseamos, muchas veces parece imposible. La utopía es una expresión más cercana a nuestros deseos y debería alimentar más nuestras metas, pero esto no parece muy objetivo. A mi parecer es un exceso producido por el afán de que todo sea objetivo sin reconocer que la subjetividad existe y es oportunidad que subyace en todo proceso.

Una prueba para la objetividad la plantea el hecho de que estas valoraciones, para identificar problemas y metas, se desarrollan en el complejo que llamamos "mente". Siendo un brillante prodigio, sigue principios precisos, determinados principalmente para dar sentido a la realidad. Con ese mecanismo transformamos la compleja maraña de experiencias en cotidianidad comprensible. Esta simpleza es sólo aparente y descansa en rutinas que no cambiamos fácilmente. Para cada uno de nosotros, en lo individual, estos resúmenes o conjuntos de "modelos" o "ideas" están muy bien ajustadas y archivadas. Son nuestras principales herramientas para enfrentar el futuro, aunque se produjeron en circunstancias ocurridas en el pasado.

¿Enfrentar los cambios del futuro basados en rutinas? A lo largo de nuestra vida conservamos los resultados de esas experiencias exitosas. La buena operación de estos "modelos" requiere que "el arreglo de la realidad se mantenga fijo y estable", como cuando se construyeron. Los cambios disminuyen sensiblemente la pertinencia y efectividad de nuestros modelos, hasta que llegan a desaparecer por completo. Si no hacemos un ajuste consciente y reflexivo, nos guiaremos automáticamente por esas categorías preestablecidas, encasilladas como "importante", "pertinente", "viable".

Aun, con suerte, toda valoración objetiva siempre tendrá algo de "acto subjetivo" cuya explicación última está en nuestra mente.

Para seguir complicando el tema, ahora diremos: si el futuro es un terreno por construir, lo es también por descubrir. No todo esta planeado. Tenemos que ser capaces de asimilar los cambios y aproximarnos a lo nuevo. Lo claro no estará siempre totalmente disponible.

Evaluar al diseño, casi siempre, se parece más a responder un cuestionamiento como el que sigue: ¿Cuánto es  $2 + "X"$ ? Si no sabemos con objetividad cual será el valor de "X", es, entre otras cosas, porque su efecto sólo se conocerá más adelante. Las incógnitas aumentan según su calidad de nuevo.

Al trabajar con frecuencia encontraremos "espacios" o variables desconocidas las que, aunque disminuyan el grado de objetividad, no son sinónimos de error y, en cambio, pueden representar oportunidades más fecundas para incluir lo diferente.

*El objeto también puede valorarse contrastando con los objetivos del diseño en sí mismo*

Como disciplina tiene carácter y perfil. Los perfiles y las definiciones, gene-

ralmente, pretenden ser exhaustivos: “que este todo lo que debe estar y nada más”. Pero mi experiencia me indica que eso no es posible. Al perfilar “de-limitamos”, y es con estos límites que cancelamos oportunidades. Además, no tardamos en establecer unos, cuando los cambios en la realidad nos exigen reconsiderar. Podemos encontrar un motor dinámico en lo otro, aquello que “no se debe hacer” nos abre nuevos caminos y amplía las fronteras. Ejemplos hay muchos, en la UAM el diseño industrial, contra su propia definición de “industria-I”, ha trabajado con las artesanías de manera exitosa, propiciando el enriquecimiento de los objetos.

Me parece más afortunado hablar de carácter, de una “visión de diseñador” constituida por tres vertientes, que sin excluir o abarcar todo, encuentro repetidamente en los actos de diseñar y en circunstancias muy diversas, sin importar la diferente naturaleza de los problemas. Estas son:

1. La orientación al usuario.
2. La introducción de cambios.
3. La preocupación por la forma.

Las dos últimas cuentan con un amplio reconocimiento social. Hablar solamente del “objeto diseñado” para la evaluación en la enseñanza del diseño, no sería suficiente porque el aprendizaje en diseño es un proceso que se logra con el ejercicio repetido y la experimentación reflexiva. Los alumnos se forman “haciendo diseño”. El aprendizaje implica aproximaciones de prueba y error que oscilan entre el éxito y el fracaso. El objeto puede, o no, llegar a definirse por completo y su configuración puede no ser la óptima. Conocemos el proceso y nos dice lo que el alumno debe hacer.

*“El proceso” es el referente más importante para la evaluación en la enseñanza*

Los ejercicios se guían con métodos que describen y enumeran acciones y tareas diversas. Con los métodos aclaramos los procesos y lo racionalizamos. El método aporta objetividad. Conocemos sus etapas y cualquiera que sea su forma de enunciado muestra estructuras comunes. Yo prefiero recordarlo de esta manera:

1. Averiguamos,
2. analizamos,
3. definimos los problemas, y
4. establecemos las metas, luego
5. generamos ideas (alternativas), y
6. las seleccionamos, para luego
7. llevarlas a cabo y/o desarrollarlas.

Todos hacemos cosas muy parecidas, no encuentro mayor diferencia. Cuando las hay están más en la naturaleza del problema, en las circunstancias en que se desarrolla el proceso y en nuestra forma de percibir e imaginar.

Para cada una de estas etapas, los diseñadores empleamos "técnicas" ya bien identificadas como: los bocetos, las perspectivas, los dibujos técnicos o mecánicos, los modelos, maquetas y simuladores, etcétera. Cada una de estas "técnicas" deben ser ensayadas y dominadas porque integran el "oficio" del diseñador. Su ejercicio es bastante concreto y nos facilita observar y evaluar.

La conclusión del proceso u "objeto diseñado", no es, entonces, el cuerpo principal del aprendizaje. El objeto es una de las últimas etapas de un proceso, inmerso en un sinnúmero de circunstancias impregnadas de azar que rodean el hacer diseño. El proceso es el cuerpo principal y los alumnos muestran niveles diferentes de "destreza" en su manejo, cuya evaluación no puede dejarse fuera.

Una aproximación a esas consideraciones de "grados de complejidad-aprendizaje" se encuentra planteada en las temáticas de los diferentes cursos de proyecto. En diseño industrial, por ejemplo, se inicia con problemas como mobiliario en ámbitos cotidianos, por que los alumnos tienen fácil acceso a la información y, casi siempre, son usuarios ellos mismos. Estos productos, en general, no involucran componentes internos y mecanismos complejos, además de que se emplea tecnología "fácil", como la madera. Luego se pasa a las herramientas con muchos mecanismos y a otro contexto que no es el cotidiano. Después, electrodomésticos con componentes como motores eléctricos y materiales plásticos cuya tecnología exige más que la proporcionada por la madera. Y así sumando demandas y complejidades al proceso de diseño.

Con ese grado de especificación en los objetivos, necesariamente amplios para permitir nuevas interpretaciones, el profesor debe ser cuidadoso y consciente de su propia subjetividad para que sus expectativas en la definición del producto no cancele la experimentación y los ensayos de los alumnos. Éstos, según su calidad de "aprendices", no deben ser evaluados sólo por el resultado final de sus tareas. Cuanto más aprendices, menos perfeccionadas serán sus síntesis, cuanto más ambiciosa su búsqueda menos acabada.

*En la enseñanza la evaluación debe considerar, antes que el objeto diseñado, la correcta aplicación del proceso y su ensayo por medio del ejercicio*

La evaluación en la docencia también debe buscar ser estímulo, no podemos mantenernos en un rigor de números fríos. Debemos de emplearla para

conducir a los alumnos hacia “la búsqueda más ambiciosa”, perseguir lo mejor, intentar hacer de la utopía una aproximación viable.

Esta estimulación requiere:

1. Reconocer que la búsqueda de mayor novedad implica mayores riesgos, connaturales a lo nuevo, pero que también nos ofrece recompensas.
2. Reforzar que el éxito y la suerte tienen que ver con el trabajo y con la consistencia en el mismo, que son actitudes positivas.
3. Que es importante configurar una visión original, diferente e individual.
4. Que están trabajando para ser independientes y capaces de dirigir y controlar, por ellos mismos, sus propios proyectos.

Para finalizar, podemos decir que en el diseño tenemos referentes que deben revisarse y actualizarse, pero junto con los datos duros y objetivos debe aparecer sensibilidad que flexibilice nuestra visión, nos permita experimentar y nos facilite apreciar lo diferente.

Consistentemente los diseñadores hemos trabajado para profesionalizar nuestro quehacer y alejarnos del capricho y de la inspiración azarosa que no se sabe cuando llegará. Con los intentos por sistematizar la tarea de diseñar, hemos privilegiado “la razón” y la “lógica” y cancelamos otras formas de hallar soluciones —como lo que producen la intuición y el azar—, aunque su presencia aparece con regularidad en los avances más importantes de las ciencias y no sólo propone riesgos, sino que también otorga premios y enriquece nuestra experiencia.

Mejorar tiene que ver, también, con reconocer aquello que no hemos planeado. La flexibilidad en la percepción y en la imaginación permite transgredir las rutinas para descubrir e imaginar diferentes.

En el área de diseño tenemos varios indicadores que para algunos no parecen otorgar toda la precisión y objetividad que desean. Pero las categorías más precisas producen también más limitaciones que tienden a restringir la experimentación.

El diseño trabaja con lo nuevo y no únicamente construye siguiendo “ideas preestablecidas de lo que debe ser”, antes y más importante, su tarea consiste en actualizar y cambiar esas ideas.



## Valoración y evaluación del diseño de mercancías

---

Al diseñador industrial tradicionalmente se le identifica como un profesional 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, las cuales pueden materializarse gracias a un amplio dominio de la forma y a conocimientos técnicos sobre materiales y procesos de fabricación.

Sin embargo, la mayor aportación del diseñador industrial no radica en esa habilidad, sino en su capacidad por interpretar los intereses y expectativas del grupo de mercado al que va dirigido su producto. En la medida en que el diseñador responde a las necesidades del consumidor con el diseño de objetos de calidad, en esa misma medida tiene razón de ser su participación en el proceso productivo. Pero ¿qué significa eso de “objetos de calidad”? ¿existen características implícitas en el objeto que lo hace ser de calidad?, ¿estas características son variables que dependen del contexto o, podemos determinar la calidad de un objeto por sus características funcionales, operativas, formales, ergonómicas o, en su caso, los materiales y acabados con los que está elaborado?

Para poder aclarar lo que se entiende por un “objeto de calidad”, debemos partir de un acuerdo sobre lo que esto significa. El concepto de calidad de un objeto abarca dos dimensiones básicas: el grado de eficacia del objeto, es decir, la capacidad que tiene de resolver el problema para el que fue diseñado; y la eficiencia del objeto, que corresponde al uso adecuado de los recursos para el logro de los objetivos planteados. Lo anterior, nos refiere a la relación de costo-beneficio, donde el beneficio debe ser y/o

percibirse igual o mayor al costo. Esta relación no sólo aplica en el ámbito de mercado, sino que puede establecerse respectivamente en los aspectos funcionales, operativos, ergonómicos, etcétera.

Si consideramos el proceso por el que transita el diseño de una mercancía, podemos observar que: 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. Sin embargo, contar con un objeto que cumpla con todas las características que le permitan solucionar adecuadamente el problema de diseño y la necesidad expresada, no necesariamente garantiza que el objeto puede ser producido en volúmenes necesarios sin perder las propiedades del objeto original.

La segunda etapa del proceso de diseño tiene como objetivo el 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.

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.

Sin embargo, aunque en el proceso integral de diseño hemos planteado la existencia de tres etapas con procesos diferenciados y que buscan objetivos particulares, no se encuentran aisladas entre ellas, ni son consecuencia una de la otra de manera lineal. 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.

Las mercancías se presentan como satisfactores de necesidades tangibles e intangibles, ya que no basta con que tengan un buen desempeño funcional y operativo, sino que deben considerarse los valores estéticos, culturales y sociales, así como responder a las expectativas psicológicas y simbólicas; todo esto dentro de un marco de competencia de mercado.

Si aceptamos que las mercancías que diseñamos satisfacen necesidades tangibles e intangibles que son determinadas por la demanda de un grupo de consumidores potenciales, podemos decir que la calidad de esas mercancías estará acotada, no sólo por la eficacia y eficiencia de la misma, sino además, por lo adecuado de la respuesta al contexto al que va dirigido. Por

lo tanto, el concepto de calidad asociado al objeto depende directamente del contexto al que va dirigido y a las expectativas del consumidor de ese grupo de mercado, por lo que podemos tener varios objetos diseñados para satisfacer necesidades equivalentes, con características funcionales y operativas distintas, producidos en materiales y acabados diversos, pero que cada uno responde adecuadamente a la demanda expresa del "nicho de mercado" al que va dirigido y, por lo tanto, son objetos de calidad.

La calidad no es un atributo de los objetos ajeno a su desempeño en el mercado y al grupo de consumidores al que va dirigido, por lo que el utilizar tecnologías sofisticadas, o materiales valiosos en la elaboración del objeto, no garantiza "a priori" que sea de calidad, sino que depende del nivel de satisfacción por parte del consumidor.

Durante el proceso de diseño, se requieren tomar decisiones que afectan la configuración integral de la mercancía y, entonces, es necesario tener sistemas de evaluación que nos permitan contar con los elementos para orientarlas.

Cualquier acto de evaluación supone que quien valora posee de manera más o menos clara, un patrón o norma que le permite atribuir uno de los muchos o pocos valores posibles a una mercancía determinada. Estos patrones o normas pueden estar claramente delimitados y aceptados por amplios grupos de personas, o fijarse en función de valores absolutamente personales como el que se atribuye a ciertos objetos o situaciones por su significación. Sin embargo, siempre unos u otros patrones o normas están allí.

Evaluar es el acto de valorar una "realidad", que forma parte de un proceso cuya primera etapa corresponde a la fijación de las características de lo que se va a evaluar y de la compilación de información sobre las mismas y, en una segunda etapa, se lleva a cabo la toma de decisiones en función al juicio de valor emitido.

Para poder llevar a cabo una evaluación adecuada del proceso de diseño, es necesario dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es la evaluación?
2. ¿Quiénes evalúan?
3. ¿Qué tipos de evaluación hay?
4. ¿Para qué se evalúa?
5. ¿Qué puede ser objeto de evaluación?
6. ¿Cómo se desarrolla la evaluación?
7. ¿A quién va destinada la evaluación?
8. ¿Qué criterios se utilizan y quién los fija?

### **¿Qué es la evaluación?**

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la

planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (D.L. Stufflebeam y A. Shinkfield, 1987).

La principal función de la evaluación consiste en la elaboración de juicios sobre el valor o mérito de los objetos-mercancías, en sus procesos, en sus resultados, en sus componentes e interacciones que se dan entre ellos y en la adecuación al contexto al que van dirigidos.

### ¿Quiénes evalúan?

Es importante considerar que la evaluación de cualquier aspecto requiere de una intervención profesional por parte de quien planea, instrumenta, aplica e interpreta los resultados arrojados por la misma. Resulta muy peligroso intentar establecer procesos de evaluación que no partan de un planteamiento claro y una metodología rigurosa, ya que resultados no válidos o poco confiables desorientan y dañan el proceso de diseño en su conjunto. Siempre serán perfectibles los criterios, los indicadores y, por supuesto, los instrumentos de evaluación, pero esto no impide —que en un momento determinado—, se cuenten con recursos que son rigurosos y profesionales, que permiten orientar de manera confiable las decisiones.

La valoración, aunque es un proceso similar al de la evaluación y también permite la toma de decisiones, responde a apreciaciones sobre diversos valores generalmente de carácter personal y que no son sistemáticas. Es importante tomar en cuenta las valoraciones que se pueden realizar sobre las mercancías por parte de los consumidores, ya que éstas se encuentran ancladas a sus prioridades e intereses, y representan el principal motor que provoca el “deseo” y la compra de la mercancía.

El diseñador tiene una serie de responsabilidades y un papel que asumir durante el proceso de evaluación, que podemos enunciarlo de la siguiente manera:

- Recopila y sistematiza la información.
- Es salvaguarda de la confiabilidad y validez de los datos que obtiene.
- Asesora a los corresponsables del proceso de evaluación y a quienes toman las decisiones.
- Aconseja sobre las posibilidades de las diferentes alternativas existentes.
- Anticipa posibles problemas.

### ¿Qué tipos de evaluación hay?

*La evaluación es lo que distingue a la ciencia de una recogida sin más de datos y olvidar a la evaluación, es olvidar la esencia de la ciencia. Por ello parece*

*que el modelo más apropiado de investigación científica ha de ser una investigación evaluativa (M. Scriven, 1986).*

Se puede considerar que la función evaluadora se compone, a su vez, de dos funciones básicas, las cuales se identifican como: información y establecimiento de juicios de valor, siendo éstas la base para la toma de decisiones.

En relación con los tipos de evaluación —en cuanto a su función— tenemos básicamente tres: diagnóstica, formativa y sumativa.

- La evaluación diagnóstica tiene como objetivo específico el determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un proceso de diseño. Sirve de base para la toma de decisiones sobre la problemática de diseño a resolver. También permite profundizar en el conocimiento de las causas de determinados problemas en los productos existentes y la futura competencia.
- La evaluación formativa se proyecta sobre los procesos más que sobre los resultados. Sirve para determinar la naturaleza del desarrollo de los primeros y constituye el punto de partida para la toma de decisiones de perfeccionamiento.
- La evaluación sumativa, que es la más conocida y utilizada, tiene lugar al final de cada una de las etapas del proceso de diseño y sirve para constatar los resultados del mismo y tomar decisiones que retroalimentan y replantean continuamente el proyecto. Este tipo de evaluación ha sido denominada también retroactiva, ya que da cuenta de lo realizado en el pasado.

Para conocer la problemática de diseño que se pretende evaluar o alguna de sus dimensiones, los evaluadores han desarrollado diversos procedimientos y técnicas que pueden clasificarse de múltiples formas: experimentales, empíricos, estadísticos, etcétera. Estos procedimientos están dirigidos a la obtención de información con el fin de configurar las características del grupo de mercado al que va dirigida la mercancía a diseñar y de la competencia directa e indirecta. Estas técnicas y procedimientos podemos clasificarlos, de manera muy general, en cuantitativos y cualitativos, pero no se puede dejar de considerar que en la práctica evaluativa, ambos tipos de procedimientos arrojan datos sobre facetas diferentes y, al mismo tiempo, complementarias del mismo objeto que se está evaluando.

- Procedimientos cuantitativos, son los que se diseñan para obtener información que puede ser clasificada mediante algún procedimiento numérico o estadístico. Dentro de éstas se encuentran: las encuestas de opinión, la aplicación de cuestionarios con preguntas preclasi-

das, las listas de cotejo, la comparación entre variables cuantificadas, etcétera.

- Procedimientos cualitativos, son los que se diseñan para obtener información basada en la experiencia, conocimientos e impresiones de sujetos relacionados con la educación. Dentro de éstas se encuentran: el análisis de expertos, las técnicas de análisis grupal, las técnicas de dinámica de grupos, las investigaciones de campo, las investigaciones participativas, el estudio de casos, etcétera.

Ambos tipos de procedimiento necesitan una base interpretativa que permita traducir la información obtenida. Dicha base está dada por la explicitación de patrones o normas claramente establecidos. De esta forma, en la práctica evaluativa, los procedimientos se eligen de acuerdo con la caracterización de la problemática o parte del proceso de diseño que se persigue al evaluar.

### **¿Para qué se evalúa?**

No tendría sentido conocer un determinado estado del proceso a evaluar y juzgar simplemente sobre sus características, si a continuación no se adoptan decisiones. Cada forma de evaluación, según el momento en que tiene lugar y la función con que se realiza, va a dar lugar a una clase distinta de decisiones:

1. Una evaluación inicial de carácter diagnóstico, puede dar lugar a decisiones relativas a la planeación de un proceso de diseño; en relación con la situación de partida que presenta la mercancía, el consumidor, los recursos, etcétera. La evaluación puntual de carácter diagnóstico, que se realiza en un momento determinado del proceso de diseño, va a servir de base para la adopción de decisiones relativas a la realización de actividades de apoyo específicamente orientadas a la superación de problemas detectados con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.
2. La evaluación formativa interactiva, en relación con su naturaleza de seguimiento constante, será punto de partida para la adopción de medidas oportunas que orienten continuamente el proceso de diseño.
3. La evaluación final de carácter sumativo, realizada al término del proceso de diseño, dará lugar a medidas relativas a la aprobación de los resultados de manera integral, y establecerá las bases para el rediseño. En este último aspecto, la evaluación sumativa contrasta con la diagnóstica y con la formativa.

Es necesario advertir que de acuerdo con la naturaleza de la evaluación, como actividad proyectada sobre todos los componentes del

proceso de diseño, las decisiones iniciales, diagnósticas y finales, se proyectarán no sólo sobre la mercancía a diseñar, sino también sobre la actividad del diseñador, la metodología, los recursos y las circunstancias contextuales y organizativas.

Resulta evidente la conveniencia de establecer un adecuado nivel de comunicación y colaboración entre los distintos responsables de adoptar decisiones. El nivel de autonomía profesional del diseñador está en relación con su capacidad de decisión, pero esto no quiere decir que no comparta su responsabilidad con otras personas involucradas en el proyecto y en la dirección de la empresa.

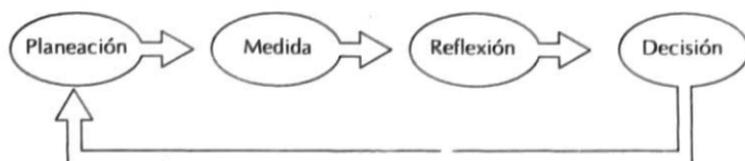
### ¿Qué puede ser objeto de evaluación?

La evaluación del diseño pretende apoyar todo el proceso y debe proyectarse sobre todos los actores y elementos que intervienen en él. Por lo tanto, forman parte del objeto y la evaluación, no sólo la mercancía a diseñar, sino también todo el resto de los componentes que inciden de algún modo en el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

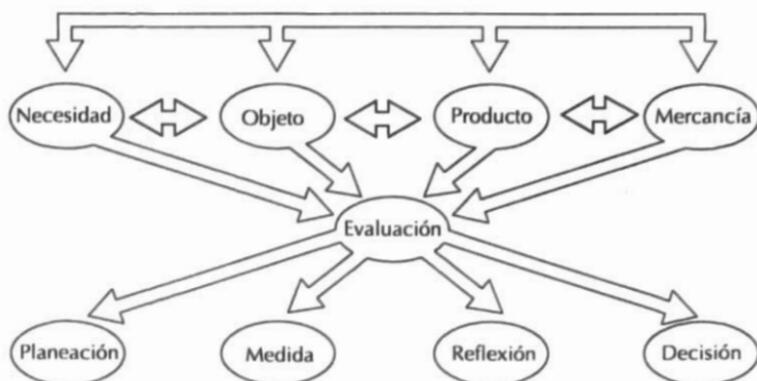
Ante la pregunta expresa de ¿qué puede ser objeto de evaluación?, se puede decir que todos los aspectos que intervienen en el proceso de diseño son susceptibles de ser evaluados, siempre y cuando puedan ser medidos.

### ¿Cómo se desarrolla la evaluación?

De acuerdo con el planteamiento anterior, la evaluación es un componente de los procesos de diseño, lo que lleva a plantear cuestiones relativas a la forma de llevarla a cabo. La evaluación no se puede considerar como una parte del proceso de diseño linealmente unida a las demás, pero diferenciable del resto de los componentes. Por lo contrario, la evaluación es un proceso que se realiza paralelamente, y de forma implícita, al mismo proceso de diseño. En este caso, el proceso de evaluación se compondría de las siguientes fases:



El proceso de diseño, en su conjunto, se podría representar esquemáticamente de la siguiente manera:



### ¿A quién va destinada la evaluación?

Ya que el objeto fundamental de la evaluación es la toma de decisiones, el destinatario de los resultados de la evaluación será quien o quienes cuentan con la autoridad para tomar las decisiones.

Si consideramos a la evaluación como parte integral e implícita en el proceso de diseño, ello permitirá que el diseñador oriente las etapas del proyecto a las características propias del grupo de mercado, lo cual nos hace suponer que la evaluación diagnóstica que realiza al inicio y durante el desarrollo del proceso será de suma utilidad para el propio diseñador que planeó el curso. El diseñador necesita conocer el nivel de aceptación de la mercancía que diseña por parte del consumidor, así como su evolución a través del proceso de diseño. Esto le permitirá conocer la eficacia de su propia actuación y el papel que juegan los recursos y la metodología que emplea.

### ¿Qué criterios se utilizan y quién los fija?

Una cuestión estrechamente vinculada con las anteriores se refiere a la naturaleza de los criterios a utilizar en la evaluación. Si se considera que la valoración es una característica esencial de la evaluación, es necesario enfrentarse con la necesidad de definir criterios con los cuales proceder a la realización de dichos juicios o valoraciones.

Los criterios constituyen puntos de referencia que hacen posible la calificación de lo que nos proponemos evaluar. Estos permiten al evaluador constatar el nivel de cumplimiento de las normas u objetivos establecidos. Generalmente, se consideran tres tipos básicos de criterios:

1. Criterios valorativos, son aquellos que establecen el modelo teórico de lo que se debe alcanzar. Definen claramente los objetivos y determinan una escala de medida con base en mínimos, máximos o porcentajes diferenciados.

2. Criterios normativos, los cuales sirven para establecer un parámetro comparativo sobre el cual basar los juicios de valor. Un ejemplo es cuando se utilizan estos criterios para situar la mercancía que se diseña en relación con la competencia directa en el mercado.
3. Criterios personales, los cuales se centran en la intencionalidad que el diseñador le da a las mercancías que diseña de acuerdo con los propios valores y prioridades del diseñador.

Para seleccionar los criterios a utilizar en la evaluación de alguna o varias partes del proceso de diseño, es necesario considerar lo siguiente:

- Objetivos del proceso a evaluar.
- Identificación de las necesidades de los implicados o interesados.
- Referentes sobre los valores sociales o ideales del grupo de mercado de referencia.
- Normas elaboradas por expertos o grupos relevantes.
- Calidad o eficacia-eficiencia en relación con otros productos alternativos o sustitutos.

Los criterios de evaluación deben delimitarse dentro del contexto específico del objeto y la función de la evaluación. Es de suma importancia que se justifiquen los criterios seleccionados y sean conocidos por todos los involucrados en el objeto a evaluar y en el proceso de evaluación.

Los indicadores son aquellos aspectos que permiten la medición de las variables a las que serán aplicadas los criterios de evaluación.

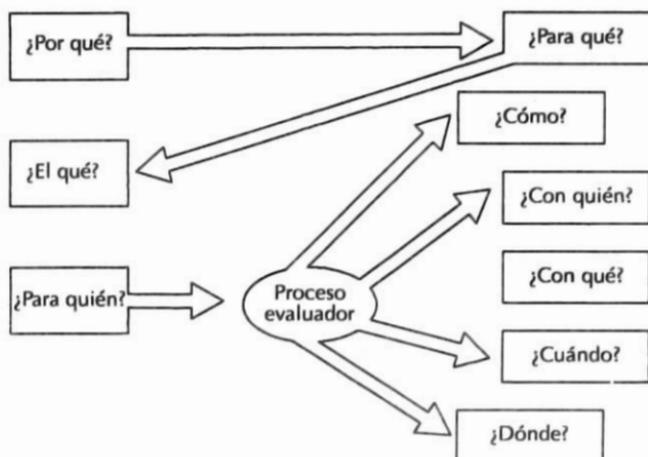
### **El proceso evaluador**

Una de las características básicas de la evaluación del diseño es su continuidad, debido al carácter retroalimentador de la misma. Debe ser un proceso racional y sistemático. Se requiere una ordenación y jerarquización de las variables que intervienen en el proceso, para ello se pueden utilizar los siguientes criterios (véase esquema de la siguiente página):

- a) El grado de implicación de las personas en el proceso.
- b) La necesidad y la posibilidad de aplicación.
- c) Las exigencias por parte de los responsables de la toma de decisiones.
- d) El objetivo de la evaluación.

El proceso de evaluación debe contribuir a garantizar los siguientes aspectos:

- La eficacia y eficiencia de las mercancías diseñadas.
- El cumplimiento de estándares internacionales de calidad en los procesos que permitan la competitividad nacional e internacional.
- Cumplir con las demandas de satisfactores que permitan un mejor nivel de vida a las sociedades.



### Bibliografía

- ROSALES, Carlos (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: NARCEA Ediciones.
- SCRIVEN, M. (1967). "The Methodology of Evaluation". En Stake, R.E., *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1*. Rand M.
- (1986). "Evaluation as a Paradigm for Educational Research". En House, E.R. *New Directions in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.
- STUFFLEBEAM, D.L. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona: Paidós/MEC.

## Para evaluar el diseño y la docencia

---

### Evaluación y modelos de evaluación

La evaluación está presente en toda actividad humana; evaluamos la ropa que vestimos, el lugar donde vivimos, los alimentos que comemos, las películas y obras de teatro que vemos, a los libros que leemos, etcétera. Evaluamos situaciones, procesos, mensajes, espacios y objetos que nos rodean. En el ámbito profesional, evaluamos la calidad del trabajo que hacemos, la infraestructura y recursos con que contamos, los resultados y productos de ese trabajo. Evaluamos, asimismo, el trabajo de los demás.

Analizamos, apreciamos, calculamos, estimamos, comparamos, valoramos, juzgamos...

Pophan afirma que "evaluar algo es determinar su valor",<sup>1</sup> es un juicio de valor que se emite, apoyado en conocimientos y datos de lo que se evalúa. Para García Ramos, "la evaluación es una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones".<sup>2</sup>

Arturo De la Orden plantea que "la evaluación constituye esencialmente un juicio de valor sobre una realidad y, como todo juicio, se apoya en

1. Pophan, W., *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*, Madrid, Anaya, 1980, pp. 20-22.

2. García Ramos, José Manuel, *Bases pedagógicas de la evaluación, guía práctica para educadores*, España, Editorial Síntesis, 1989, p.20.

una comparación. Comparación y juicio son, pues, los componentes esenciales de la evaluación. Como la comparación exige dos términos, para evaluar precisamos la determinación de la instancia o modelo con la cual se ha de comparar la realidad, objeto de evaluación, es decir, el patrón o criterio<sup>3</sup> que se debe de especificar de manera clara, completa, precisa y que sirve para valorar, así como para tomar decisiones.

Como motivos de una evaluación, Víctor Cruz define cinco ámbitos que son:<sup>4</sup>

*Elemento*, comprendido como cada una de las partes abstraídas y delimitadas de un componente del objeto de evaluación.

*Aspecto*, entendido como parte del atributo seleccionado y abstraído del elemento de un componente del objeto de evaluación

*Indicador*, asumido como la evidencia de la existencia del atributo-aspecto, del elemento, del componente, del objeto de evaluación.

*Criterio*, como condición que debe de cumplir el atributo, con base en sus evidencias, como punto de partida para la emisión de juicios evaluativos. Expresados en términos de existencia, claridad, nivel, etcétera.

*Parámetro*, comprendido como marco de referencia o estándar de medida para la emisión de juicios, a partir de los criterios.

Evaluar es, por tanto, medir, de manera objetiva, sistemática, valorando sobre la base de medidas o escalas de valor previamente establecidas (objetivas, fiables y válidas en cierto grado) que puedan servir como marco de referencia a la formulación de juicios. Sin medida no será posible evaluar ningún resultado o producto, entendida como la asignación de un numeral a un objeto, donde dicho numeral puede ser una categoría —medición nominal—, un rango —medición ordinal—, o un valor cuantitativo con propiedades similares a las de los números reales —medición de intervalos o de razones— como apunta García Ramos.<sup>5</sup>

Para fines de la evaluación es importante describir con precisión los aspectos o facetas que serán objeto de ésta, así como las formas externas comprobables en que se manifiestan estos aspectos, determinar la teoría o modelo de evaluación en que la sustentaremos, los instrumentos adecuados para realizarla, las normas interpretativas de los resultados obtenidos, así como la periodicidad de la evaluación. En los distintos modelos evaluativos se

3. Orden De la, Arturo, *Evaluación educativa*, Buenos Aires, Docencia, 1982, p. 15.

4. Cruz, Cardona, Víctor, *Guía de autoevaluación*, Colombia, Universidad Iberoamericana de Postgrado, 1992, p. 12.

5. García, *op. cit.*, p. 16.

plasman y desarrollan las diferentes concepciones del papel que debe desempeñar la evaluación y el evaluador en el proceso, otras consideraciones sobre aspectos metodológicos, valorativos y pragmáticos, así como la importancia relativa concedida a cada uno de ellos.

Respecto a los modelos de evaluación, Gardner clasifica cinco tipos de modelos o teorías, que se han utilizado preferentemente en el ámbito educativo.<sup>6</sup>

#### *A. La evaluación como juicio profesional*

Este modelo centra la evaluación, fundamentalmente, en la opinión experta de profesionales calificados en la faceta a evaluar. Por ejemplo: la valoración de tesis, los concursos de oposición...

Se centra en que hay un sistema de valores, comúnmente compartido, acerca de lo que se espera de un alumno, profesor, programa, etcétera.

#### *B. La evaluación como medida*

Evaluar significa medir resultados, efectos o realizaciones, usando algún tipo de instrumento formal (*test*, cuestionario, etcétera) que produce información susceptible de ser comparada en una escala determinada. El supuesto básico de estos modelos es que la realidad a evaluar posee atributos significativos que son mesurables y que existen o pueden diseñarse instrumentos capaces de medirlos eficazmente.

#### *C. La evaluación como determinación del grado de congruencia entre realizaciones y objetos (o criterios de realización)*

Es el proceso de especificación o identificación de metas, objetivos o criterios de realización, medición de los productos y comparación de los datos así obtenidos con el criterio previamente establecido. Este modelo se apoya en el supuesto de que las decisiones en relación con la faceta evaluada dependen de los objetivos o criterios establecidos, única forma de juzgar el éxito o fracaso relativos en el logro de los mismos, previa observación y medida de los atributos relevantes de los resultados (rendimiento).

#### *D. Evaluación orientada a la toma de decisiones*

Estos modelos ponen énfasis en asegurar un flujo permanente de información a las instancias que deben tomar decisiones. La evaluación se concibe como el proceso para determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar decisiones alternativas.

6. Gardner, en Orden de la..., *op. cit.*, pp. 19-23.

Los supuestos básicos de esta categoría son que la evaluación se justifica por su ayuda en la toma de decisiones; la toma de decisiones es un proceso racional; los distintos tipos de decisiones requieren diferente información; muchas decisiones tienen carácter cíclico y en consecuencia, pueden diseñarse procesos sistemáticos de información en los cuales apoyar tales decisiones.

#### *E. Evaluación sin referencia a objetivos*

Esta categoría de modelos parte del supuesto de que los resultados reales de un programa, o de cualquier entidad a evaluar, pueden ser identificados tal cual se han producido (pueden ser descritos) sin referencia a lo que se pretendía lograr.

#### **Algunas problemáticas de la evaluación del diseño**

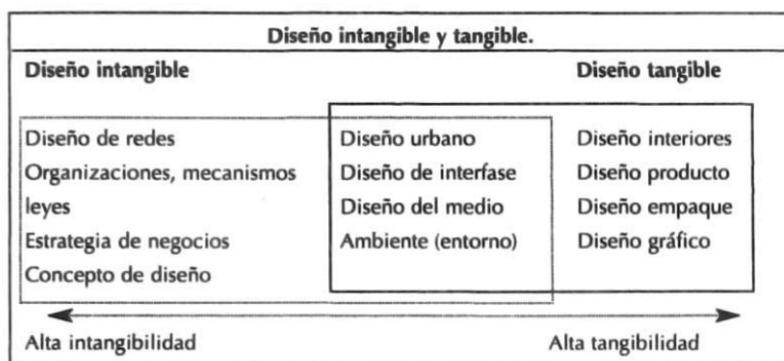
La evaluación del diseño involucra ciertas problemáticas. En primer lugar, con relación a su misma naturaleza y concepto, ya que diseño y diseño gráfico son difíciles de definir, lo que se plasma en las variadas concepciones y definiciones, con aproximaciones múltiples y sin un consenso al respecto, hecho que se refleja en una falta de identidad propia de esta actividad, como ha señalado Zimmermann.<sup>7</sup>

El diseño es reflejo de su tiempo, del momento en el que se inserta, que es muy cambiante. Es la actividad teórica-práctica, creativa, que desarrolla el hombre para identificar problemas, proponer soluciones y que comprende no sólo factores tangibles y visibles de los objetos, mensajes, espacios, sino también, factores intangibles e invisibles, como sistemas, estrategias, servicios y conceptos.

El campo del diseño se ha expandido en las últimas décadas, entre otros aspectos por: la interacción con otras disciplinas; la inclusión y rápido desarrollo de la tecnología de la información y de las comunicaciones; por aspectos globales, culturales, sociales, políticos, científicos; por la necesidad de ampliación de las aptitudes humanas que respondan a las demandas crecientes, como por las oportunidades y servicios que demandan los usuarios.

Entonces, de cara a la evaluación, se tendría que ser específico con relación al campo de acción del diseño, así como al objeto de estudio en el que se va a insertar. Por tal motivo se presenta a continuación una propuesta del Design Industry Research Institute de Japón<sup>8</sup> que puede ser una orientación a este respecto:

7. Zimmermann en Arias, Juan, *Maestros del diseño gráfico, identidad y diversidad*, España, Experimenta ediciones en diseño, 1996, p. 141.
8. Interim Report of the Design Industry Research Institute, Sanwa Research Institute, Japan, September 1994.



Los campos de acción del diseño en que se inscribe, y que pueden ser objetos de evaluación, son múltiples y sus dimensiones multivariadas tal y como se muestra en el siguiente cuadro:<sup>9</sup>

Con relación a los campos de acción del diseño.	
a. <i>Diseño de productos</i> (tangibles que conciernen objetos)	Diseño de diversas herramientas, máquinas y productos necesarios para soportar y desarrollar la vida de las personas y la existencia con respeto a la naturaleza.
b. <i>Diseño visual</i> (tangibles que apelan a la visión)	Diseño de los signos y símbolos que son indispensables para la comunicación de persona a persona.
c. <i>Diseño ambiental</i> (tangibles que se relacionan con el medio ambiente)	Diseño del medio ambiente para la vida.

Con relación al diseño gráfico, International Council of Graphic Design Associations (ICOGRADA) señala que: diseño, diseñador gráfico y el proceso de diseño gráfico son definidos de diferentes maneras en todo el mundo. Esta asociación describe: "Diseño gráfico como una actividad intelectual, técnica y creativa, que concierne no simplemente con la producción de imágenes, sino también con el análisis, organización y métodos de presentación de soluciones visuales para problemas de comunicación. La tarea del

9. Design Policies for the 1990s, Trade Bureau, Ministry of International Trade and Industry, Japan, 1988.

diseñador gráfico es proveer la respuesta correcta a los problemas de comunicación visual de cada clase en cada sector de la sociedad".<sup>10</sup>

Consideramos que diseño gráfico es el proceso de dar forma visual significativa, acertada y efectiva, a la comunicación; sea mediante lo impreso, electrónico, ambiental o del entorno con el uso de las palabras y las imágenes, para expresar mensajes acerca del medio ambiente, los objetos, los productos, los servicios y las ideas.

Respecto de la problemática relacionada a la evaluación del diseño y del diseño gráfico, ésta carece de principios, leyes y conocimientos generalizables, así como de conclusiones que permitan construir teorías sobre la base de distintos modelos o paradigmas de la disciplina, hecho que aplica también en lo concerniente a la propia evaluación en este contexto. No hay modelos de evaluación para el diseño gráfico, que permitan valorarlo en sus diversas dimensiones y facetas. En Japón, por ejemplo, se ha evaluado el diseño de productos de manera sistemática, desde hace más de cuarenta años.

Por otro lado, los criterios, valores, medidas que se utilizan en la evaluación del diseño son, en muchos casos, relativos y poco claros: presentación, calidad, creatividad, etcétera, además de que se aplican, indistintamente, cualesquiera sea el objeto de la evaluación. De entrada, podríamos plantear una interrogante: ¿los criterios para evaluar el diseño deben ser universales, de tal manera que se puedan aplicar a cualquier objeto, mensaje o espacio, en cualquier parte del mundo, como en el caso de una página web a la que puede acceder un usuario en México, Francia o Japón? o ¿deben ser específicos para un objeto, espacio o mensaje dado, en un contexto determinado para un grupo de personas definidas?

No hay que olvidar que los criterios para diseñar han sufrido transformaciones en los últimos años, hecho que se refleja en un artículo que Heller publicó en 1994, titulado, de manera irreverente, como "El culto a lo feo",<sup>11</sup> que causó gran revuelo en los círculos de diseñadores en Estados Unidos. Este autor se refería a que hay soluciones visuales en el diseño gráfico que sólo pueden ser denominadas como "feas"; un caos nacido de letras, texturas y formas. "Feo" como oposición al diseño clásico (donde hay una adherencia al significado áureo y una preferencia por el balance y armonía que sirven más a las composiciones convencionales).

10. Icograda, *Definitions*, <http://www.icograda.org/web/definitions/>, (2001).

11. Heller, Steven, "Cult of the Ugly", en *Looking closer, critical writings on graphic design*, edited by BEIRUT, Michael, William Drenttel, Steven Heller and DK Holland, Allworth, New York, USA, 1994.

Heller lleva a cabo una crítica al trabajo de diseñadores —formados en las universidades americanas—, que justifican propuestas incoherentes como “experimentos”, insertos en una corriente antiestética del diseño gráfico, “un estilo sin substancia” con gran demanda en los últimos años; donde —de acuerdo a Heller—, la palabra “experimento” ha venido a justificar multitud de pecados y no admite críticas. Lo interesante del artículo es que el autor señala que incluso lo feo es válido en el diseño —al igual que la belleza—, no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para un lenguaje innato que represente ideas alternativas y culturales.

En lo personal, más que hablar de un “buen o mal” diseño, prefiero considerar un “diseño eficiente”, que logre su cometido. Pues el diseño gráfico presenta, hoy en día, un crisol de alternativas y soluciones gráficas que, tal vez, serían difíciles de valorar con criterios convencionales y bajo una misma óptica: “Todo depende del cristal con el que se mire”. Quizá lo que no funciona para unos, sí lo hace para otros.

Csikszentmihalyi<sup>12</sup> considera que aunque los valores visuales son creados por consenso social, cada persona es susceptible de poder evaluar en términos de sus propias experiencias privadas. Este autor indica que hay relatividad en los valores para evaluar el diseño —se refiere en específico a los estéticos— lo que no significa que no haya “buen diseño”. “Buen diseño” es una declaración visual que lleva al máximo las metas de vida de las personas en una cultura dada (o de manera más realista, las metas de un cierto determinado grupo de personas en una cultura) que se dibujan en una compartida expresión simbólica para el ordenamiento de tales metas. Si el sistema de símbolos es relativamente universal, entonces el diseño será juzgado bueno, a través del tiempo y las culturas.

Respecto al “buen diseño”, en Japón, el Ministerio Internacional de Comercio e Industria (MITI)<sup>13</sup> ha instaurado el “Premio al Buen Diseño”, administrado por JIPDO, un comprensivo sistema de evaluación de diseño que recomienda productos de la vida diaria, con características o rasgos distintivos originales y de clase superior. Su predecesor, la “Selección del Buen Diseño” (G-Mark), fue establecido por el MITI en 1957, que por un periodo de 40 años concedió el G-Mark a cerca de 24,000 productos industriales. Este premio identifica mercancía y facilidades con “Buen Dise-

12. Csikszentmihalyi, Mihaly, “Design and order in everyday life”, en Margolin, Victor and Buchanan, Richard, *The idea of design, a design issues reader*, USA, MIT, Cambridge, 1998, p. 125.

13. Ministry of International Trade and Industry.

ño” y busca atraer la atención del público hacia ellos. “Buen Diseño” no es sólo una buena apariencia, sino también calidad total que incluye características básicas del producto y las facilidades, como las funciones, calidad y seguridad y sus propuestas para estilos de vida.

Entre los criterios que se manejan para esta evaluación, se considera: si el diseño es estéticamente superior, si es sincero, original, si ofrece buena funcionalidad y desempeño, si su uso es amistoso, si fue diseñado con la seguridad en mente, si fue diseñado para encajar en el ambiente en el cual se usa, si hay relación con las necesidades del consumidor, si es una buena adquisición por el precio, si es atractivo. También propone criterios (con relación al diseño, al usuario, la industria y la sociedad) para evaluar si se trata de un diseño superior o si es uno que establece nuevas fronteras para el futuro.

Con fines profesionales, considero que la evaluación del diseño y del diseño de la comunicación gráfica, puede ser orientada desde variadas dimensiones en relación con, entre otros: campo de acción y objeto de aplicación, contexto, usuario, necesidades, viabilidad, proceso, ejecución, gestión y resultados del proyecto, producto de trabajo, efectos relacionados a la sociedad y a la ecología; con criterios a evaluar como: actualidad, aplicación, calidad, cantidad, congruencia, consistencia, desempeño, disponibilidad, duración, eficacia, existencia, facilidad, flexibilidad, funcionalidad, grado de cobertura, nivel de claridad en la formulación, precisión, pertinencia, suficiencia, etcétera.

### **Evaluación educativa del diseño**

En un contexto educativo relacionado al diseño, la evaluación es algo indispensable, ya que es una herramienta para conocer y valorar diferentes instancias de la realidad educativa, como indica De la Orden<sup>14</sup> con respecto a:

- a) el aprendizaje de los alumnos,
- b) la eficacia del profesor,
- c) la eficacia de un programa,
- d) la eficacia diferencial de distintas técnicas o métodos didácticos,
- e) la eficacia relativa de diferentes materiales didácticos,
- f) la estructura y organización de un departamento o de un centro educativo,
- g) la eficiencia de un esquema de evaluación,
- h) resultado del trabajo escolar.

14. Orden de la, Arturo, *Modalidad y planeación de la intervención educativa, antología*, Doctorado en Educación, México, Universidad Anáhuac, 1996.

Evaluación con fines de selección, admisión, clasificación, promoción, certificación y titulación, perfeccionamiento del proceso docente, adaptación de objetivos, planificación institucional, predicción, orientación, adopción de la mejor alternativa y mejoramiento, entre otros.

La evaluación educativa del diseño debe contemplar todo el conjunto de factores significativos, no sólo en el aprendizaje sino en la educación integral del sujeto, así como al conjunto de elementos que forman parte del proceso educativo, condicionando o facilitando la mejora del alumno, entendiendo a la educación como "un proceso sistemático de intervención tendiente a optimizar la conducta humana —al hombre, en última instancia— con referencia a modelos individuales y socialmente válidos plasmados en los fines, metas y objetivos educacionales. La educación es un proceso realizado con intención, que puede contemplarse desde una perspectiva sistémica y tecnológica".<sup>15</sup>

La educación se realiza como una intervención sobre el ambiente, donde se estructuran los estímulos, que al hacer interacción con el hombre, favorecen la puesta en marcha de los procesos adecuados para la adquisición, desarrollo y fijación de las conductas deseadas.

La evaluación en el contexto educativo se puede orientar con una función diagnóstica, predictiva o de pronóstico, orientadora o de control, de acuerdo a García Ramos.<sup>16</sup>

#### *Función diagnóstica*

Está relacionada con la evaluación inicial. Para diagnosticar los distintos aspectos y elementos de una estructura, proceso y producto educativo, es la base de la adaptación de la enseñanza a las características y exigencias concretas de cada situación de aprendizaje y, a través de dicha función, podrá ser posible tomar las medidas correctivas y de recuperación precisas.

#### *Función predictiva o de diagnóstico*

Para el conocimiento de la situación de partida del estudiante, así como del rendimiento previo demostrado y de las posibilidades/aptitudes del alumno, para que se intente predecir o pronosticar rendimientos y posibilidades futuras.

#### *Función orientadora*

Descubre limitaciones y posibilidades, para tomar decisiones de ayuda y/o ayudar al alumno a que él mismo las tome.

15. Orden De la, Arturo, "Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación", en varios, *La calidad de la Educación*, Madrid, CSIC, 1981.

16. García, *op. cit.*, p. 52.

### *Función de control*

Se asegura el control permanente del progreso educativo del alumno, al conocer en qué medida se logran o no los objetivos educativos previstos al programar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **Calidad en las licenciaturas en diseño**

La evaluación educativa pretende conocer los resultados de las instituciones escolares, de sus programas de enseñanza, de sus métodos, etcétera, y las matiza con criterios de valor. Debe tener como fin la toma de decisiones, en el sentido de mejorar, renovar, adecuar, eliminar o llevar a cabo. Para las licenciaturas en diseño, uno de los retos más importantes y fundamentales a lograr, es el de mejorar y asegurar la calidad de la educación, adecuando los procesos y resultados a los requerimientos de la sociedad y la consecución de sus propias finalidades institucionales.

Y aunque en el ámbito universitario el tema de la calidad y excelencia es de actualidad: “todos deseamos una educación universitaria de calidad, nadie desea una Universidad mediocre. La búsqueda de la excelencia —grado máximo de la calidad— es un argumento inatacable”.<sup>17</sup> Lo cierto es que el concepto mismo es un tanto impreciso y difícil de definir, por lo que la eficacia del movimiento actual en pro de la elevación de los niveles de calidad de la educación superior supone, en primer lugar, un esfuerzo clarificador del concepto mismo de calidad y sus implicaciones.

El concepto de calidad puede tener varias acepciones. Para De la Orden “la calidad de la educación aparece como un concepto relativo, al no corresponderse con una serie única y fija de características del proceso y producto educativos (...) En última instancia, la calidad se define por un juicio de valor susceptible de apoyarse en múltiples criterios diferentes entre sí”.

De Miguel<sup>18</sup> la plantea como:

#### *De calidad como excepción*

- calidad como algo especial, distingue unas universidades de otras a pesar de que es difícil definirla de forma precisa.
- visión clásica; distinción, clase alta, exclusividad
- visión actual; la excelencia.

17. Orden de la, Arturo, *La calidad de la educación*, España, Bordón, Vol. 40, Núm. 2., 1988.

18. De Miguel, *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1994.

*De calidad como perfección y mérito*

- Calidad como consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que responden a los requisitos exigidos.
- "Centros educativos donde las cosas se hacen bien".
- Centros educativos que promueven la "cultura de la calidad" para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad.

*De calidad como adecuación a propósitos:*

- Se parte de una definición funcional sobre la calidad, lo que es bueno o adecuado para algo o alguien:
  - donde existe una adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos.
  - donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes.
  - centros educativos que cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos en el marco legal.

*De calidad como producto económico*

Aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva del precio que supone su obtención:

- centros educativos eficientes al relacionar costos y resultados.
- orientados hacia la rendición de cuentas.

*De calidad como transformación y cambio*

Definición de calidad centrada sobre la evaluación y la mejora en el ámbito institucional:

- Centros educativos preocupados por mejorar el rendimiento de los alumnos e incrementar el valor añadido.
- Orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional).

Rosa Elena Álvarez señala que podemos definir la calidad conforme a tres vertientes: la académica, la profesional y calidad como problema. La calidad académica la define como:

*...una cualidad que contempla al conjunto de conocimientos científicos, artísticos y humanísticos, que permitan al docente el logro de un proceso idóneo. Si entendemos que la calidad no sólo conlleva excelencia, sino también pertinencia, el alumno participará en la dinámica del proceso dando respuesta a los requerimientos sociales presentes y futuros. Si entendemos el concepto de ca-*

*lidad como el juicio valorativo sobre los propósitos, los procesos y los resultados del sistema, no sólo como excelencia sino también como pertinencia para engrandecer el conocimiento; calidad académica significará también elevar la calidad del docente, controlar y coordinar los cambios evitando una adaptación mecánica".<sup>19</sup>*

Respecto a la calidad profesional, considera que se deben de tomar en cuenta conceptos como: el reclutamiento, la misión institucional y el tipo de investigación que se desarrolle, su presencia, su paradigma, la producción, la creación e innovación. La misma autora señala que en cuanto a la calidad como problema se debe pretender garantizar "que los productos y servicios a proporcionar, cumplan con los estándares y requisitos preestablecidos, a completa satisfacción del cliente usuario o beneficiario de los mismos". Ella plantea que la calidad académica, desde este punto de vista, implica el que se propicie un proceso de cambio de cultura y una estructura organizacional tendiente a la excelencia, a partir de cuatro puntos: un adecuado diseño curricular (con pertinencia en las necesidades sociales), calidad del profesional docente y del alumno así como un adecuado financiamiento para equipo e infraestructura.

Otros autores definen a la calidad como las características que el usuario reconoce como usables o benéficas, con adecuación al uso, o como la noción de calidad es inherente a todo proceso de regulación, donde los usuarios juzgan la calidad relativa de la calidad de la institución.

Se considera a la calidad como un concepto relativo ya que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional y trabaja, simultáneamente, con varios criterios enlazados, entrecruzados, por lo que si se utilizan instrumentos unidimensionales para su evaluación, es difícil identificar las diferencias en forma convincente. Así, lo que genéricamente se denomina calidad de la educación es un complejo constructo explicativo de valoraciones, que se apoya en la consideración de un conjunto de tres dimensiones que se interrelacionan: funcionalidad, eficacia, eficiencia, expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y los centros educativos. La calidad de la educación en diseño supone la coherencia entre cada componente del sistema, con relación a todos los demás.

Las universidades "son organizaciones complejas que operan en un contexto social, y están integradas por subsistemas especializados que rea-

19. Álvarez, Rosa Elena, *Calidad Académica y desarrollo profesional del docente en las áreas de Diseño*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 1995.

lizan las funciones exigidas para la consecución de las metas educativas. En otras palabras, en ellas, pueden identificarse una estructura organizativa, unos procesos, unos productos<sup>20</sup>. Más adelante De la Orden<sup>20</sup> establece lo siguiente:

*La estructura organizativa está integrada por componentes tales como:*

- *sistema de decisiones: órganos que aseguran la realización de las funciones genéricas en planificación, organización, dirección y control de la institución. Son órganos de gobierno y gestión.*
- *sistema operativo: órganos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje (profesores, grupos de alumnos, clases, equipos, etcétera).*
- *sistemas de apoyo: órganos administrativos, de estudio e investigación, relacionados con funciones especiales (diagnóstico y orientación), centros de recursos, orientación profesional, etcétera.*

*Los procesos concebidos como la interacción de los elementos estructurales:*

- *instructivos (currículum, clima de clase)*
- *de carácter social no estrictamente instructivos (clima del centro)*

*Los productos son concebidos como resultados educativos, sean mediatos o inmediatos, individuales, sociales, efectos de los procesos socio-organizativos e instructivos, etcétera.*

La coherencia entre resultados, metas y objetivos define la calidad como eficacia y efectividad; la coherencia entre, por un lado, resultados y fines, productos y metas y a través de ellos con las aspiraciones y necesidades sociales de la comunidad, define a la calidad como funcionalidad; y la coherencia, por otro lado, entre entradas, procesos, y por otro lado, producto y resultados define la calidad como eficiencia. ANUIES, en este sentido, define el concepto de calidad académica como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, con el impacto y valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad.

Se vincula la calidad en la educación del diseño, como la eficacia interna de los sistemas y de la universidad en que se inserta, a las características consideradas cualitativas de los procesos y los productos de la educación: currículum (objetivos, contenidos, medios y evaluación); selección y formación del profesorado, tipo de liderazgo y dirección en el centro, clima institucional y de clase, así como los resultados educativos.

20. Orden De la, *op. cit.*, 1988.

Los elementos que nos pueden servir como indicadores para valorar la calidad de la educación, pueden ser factores que operan a nivel del sistema escolar y en el ámbito de la institución. Dentro de los primeros se refiere a los recursos que se destinan a la educación, la estructura y funcionamiento del sistema educativo, la investigación educativa y la eficacia de la administración educativa, así como el contexto general en el cual está inmersa. El segundo grupo de indicadores es resultado de la concreción de los anteriores, siendo los más significativos los relacionados a la calidad académica; los de tipo estructural como la formación de los docentes, los medios didácticos, los espacios escolares, el contexto sociocultural del centro, los servicios complementarios, la relación numérica profesor-alumno, entre otros.

Los relativos al funcionamiento y organización como programas, métodos y procedimientos de enseñanza, perfil del profesor, orientación escolar, organización de la institución y de las clases, actividades extraescolares, aspectos de la enseñanza, relación de la institución con el entorno, etcétera.

Cualesquiera que sean los indicadores que se seleccionen para valorar la calidad, lo que es innegable, hacia el logro de este constructo en las licenciaturas de diseño, es que se deben considerar sistemas de mejoramiento continuo, que requieren de un cambio cultural de la organización y que sólo se logran mediante un gran esfuerzo de todos los integrantes de la Universidad y del programa educativo en específico, una adecuada planeación estratégica y el tiempo necesario para asimilar el cambio. También mediante un clima institucional adecuado para estos procesos de mejora.

En México, las instituciones de educación superior orientadas a las licenciaturas en diseño gráfico, han tenido un marcado crecimiento en los últimos años, lo que debería obligarlas a alcanzar niveles de calidad, funcionalmente eficaces y eficientes. Para aquellos que estamos involucrados, de una u otra forma en estas dinámicas, debe de ser un objetivo prioritario e inminente el logro de la excelencia. Excelencia definida como lo opuesto a la mediocridad; ser excepcionalmente bueno entre los de su clase, y que se refleje en una planta académica de alto nivel, que desarrolle investigación, actualización permanente de planes de estudio, infraestructura y equipamiento de vanguardia, egresados con reconocimiento profesional, relacionados con los sectores productivo y social y con el reconocimiento de organismos nacionales e internacionales.

Entre los elementos que se señalan para incentivar el logro de la calidad y excelencia en las licenciaturas en diseño, se encuentran: el de involucrar a los actores de una licenciatura, creando conciencia de la necesidad y oportunidad de mejorar, fijar objetivos con relación a ello, y organizarse para lograrlo. Detectar los problemas, así como los obstáculos inherentes y proponer soluciones, llevar a cabo proyectos que nos ayuden a resolverlos,

dar a conocer los resultados, difundirlos y promover un clima adecuado en el centro docente.

El logro de la calidad, en específico, en las licenciaturas en diseño, tiene que ver con los procesos de evaluación orientados a los procesos de mejora de las mismas, entendido por el número y calidad de los productos u objetivos alcanzados, pero también con los procesos de mejora de la calidad de vida al interior de la institución, de las que dependen las estrategias de innovación y cambio.

### Bibliografía

- ACUÑA, Limón Alejandro, et al. (1995). *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación*. México:Universidad Iberoamericana.
- ALVAREZ, Rosa Elena (1995). *Calidad Académica y desarrollo profesional del docente en las áreas de Diseño*. México:UAMA.
- ALVIRA Martín, Francisco. *Metodología de la evaluación de programas*. España:Cuadernos Metodológicos, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ARIAS, Juan (1996). *Maestros del diseño español, identidad y diversidad*. España:Experimenta, ediciones de Diseño.
- ARFUCH, Leonor, Chávez, Norberto y Ledesma, María (1997). *Diseño y comunicación, teoría y enfoques críticos*. México:Estudios de comunicación, Paidós.
- BAIRD, Russell, N (1976). *The graphics of communication, Typography, layout, design*. New York:Holt, Rinehart and Winston, Third Edition.
- BIERUT, Michael, et al. (editors) (1994). *Looking closer, critical writings on graphic design*. USA: Allworth Press.
- BUCHANAN, Richard. "Wicked problems in Design thinking". En Margolin, Viktor and Buchanan, Richard (1998). *The idea of design, a design issues reader*. USA:MIT, Cambridge.
- BÜRDEK, Bernhard (1994). *Diseño. Historia, teoría y práctica del Diseño Industrial*. México:GG Diseño, Editorial Gustavo Gili.
- CARDONA Cruz, Víctor E. (1991). *Evaluación, selección y acreditación de programas de postgrado, guía de autoevaluación*. Madrid:Universidad Iberoamericana de Postgrado.
- CASTELLS, et al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. España:Paidós.
- COSTA, Joan, et al (1987). *Imagen Global*. Barcelona, España:Enciclopedia del Diseño, Ceac.
- CRAIG, Jones (1976). *Production for graphic design*. Watson Guptill Publications, New York, USA.
- (1987). *Thirty centuries of graphic design*. Watson Guptill Publications, New York, USA.
- CROSS, Nigel; Elliot, David; Roy, Robin (1980). *Diseñando el futuro*. Barcelona, España:Editorial Gustavo Gili.

- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. "Design and order in everyday life". En Margolin, Viktor and Buchanan, Richard (1998). *The idea of design, a design issues reader*. USA:MIT, Cambridge.
- CHÁVEZ, Norberto (2001). *El oficio de diseñar, propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. México:Editorial Gustavo Gili.
- DELACOTE, Goéry (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. España:Gedisa.
- FERNÁNDEZ Sánchez J. y Moreno Angulo. (1987). *La evaluación de la enseñanza universitaria*. Madrid:Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- GARCÍA Olvera, Francisco, (1996). *Reflexiones sobre el Diseño*. México:UAWA.
- GARCÍA Ramos J., (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación, guía práctica para educadores*. Madrid:Editorial Síntesis.
- GOLDFARB, Roz (1998). *Éxito a través del Diseño, Guía para el éxito y la sobrevivencia en el Diseño*. México. Biblioteca Gestión del Diseño, Ramón Llaca, p. 21.
- HELLER, Steven, et al. (1997). *The digital designer, the graphic artist's guide to the new media*. USA:Watson- Guptill.
- (1998). *The education of a graphic designer*. USA. Allworth Press.
- (1994). "Cult of the Ugly". En *Looking closer, critical writings on graphic design*, edited by Beirut, Michael, William Drenttel, Steven Heller and DK Hlland, Allworth. USA. New York.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Educación y cultura visual*. España. Octaedro, ICOGRADA (2001) Definitions, <http://www.Icograda.org/web/definitions/>
- JONES, Christopher (1982). *Métodos de diseño*. España:Editorial Gustavo Gili.
- LAFOURCADE Pedro D., (1987). *Evaluación de los aprendizajes*. Colombia:Editorial Cincel.
- LANDSHEERE, Gilbert de (1996). *La investigación educativa en el mundo*. México:Fondo de Cultura Económica.
- LYONS, Nona (2000). *El uso de portafolios, propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. España:Amorrortu Editores.
- LLARENA de Thierry R. (1992). Evaluación del personal académico. México:UNAM, Perfiles Educativos, núm. 53-54.
- MARGOLIN, Viktor and Buchanan, Richard (1998). *The idea of design, a design issues reader*. MIT, Cambridge, USA.
- MARTINELLO, Marian L. y Cook, Gillian E. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. España:Editorial Gedisa.
- MEGGS (1983). *A History of Graphic Design*. Van Nostrand Reinhold, New York, USA.
- DE MIGUEL (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid:Editorial Escuela Española.
- MINISTRY OF INTERNATIONAL TRADE AND INDUSTRY (1999). *Design policy in Japan*. Japan, mimeo.
- MOLES, Abraham y Costa, Joan (1991). *Imagen didáctica*. Barcelona, España:Enciclopedia del Diseño, CEAC.

- MUNICIO, Pedro (1992). "La evaluación segmentada de programas". En *Revista Bordón: Revista de orientación pedagógica*, Vol. 43, No. 4, Madrid.
- (1995). "Calidad total y reingeniería de procesos". En *Organización y gestión Educativa*, número 3, España.
- orden Arturo, de la (1988). "La Calidad de la Educación". En *Bordón*, Vol. 40, No. 2, España.
- (1991). "El éxito escolar". En *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2, No. 1, España.
- (1996). *Modalidad y planeación de la intervención educativa, antología, Doctorado en Educación*. México: Universidad Anáhuac.
- POYNOR, Rick (1998). *Design without boundaries, visual communication in transition*. London: Booth-Clibborn.
- RODRÍGUEZ M. Gerardo (s/a). *Manual de Diseño Industrial*. Curso básico. México: UAMA, Gustavo Gili, Segunda Edición.
- RODRÍGUEZ Morales, Luis (1989). *Para una teoría del Diseño*. México: UAMA.
- (1989). *Para una teoría del Diseño*. México: UAMA.
- SABIRÓN, F. (1990). *Evaluación de centros docentes*. España.
- SACHS Adams G. (1983). *Medición y Evaluación, en educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- SAN MARTÍN, Angel (1998). *Del texto a la imagen, paradojas en la educación de la mirada*. España: Colección Universitaria, Nau Libres.
- SATUÉ, Enric (1988). *El Diseño gráfico, desde los orígenes hasta nuestros días*. Madrid, España: Editorial Alianza Forma.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1989). "Dimensiones de la Calidad Universitaria". Citado en Rodríguez, S. y varios (mimeo).
- TABA, Hilda (1974). *Elaboración del currículo*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Troquel.
- TALLIZINA Nina F. (1993). *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. México: Angeles Editores-UAM, Xochimilco.
- TURNBULL, Arthur and Baird, Russell (1975). *The Graphics of Communication, typography, layout, design*. USA: Holt, Rinehart and Winston.
- ZARZAR Charur C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Editorial Patria.
- ZIMMERMANN, Yves (1998). *Del Diseño*. México: Editorial Gustavo Gili.



La historia y los valores

---

DE JUICIO



CARLOS LIRA VÁZQUEZ

# La historia: instrumento clave para evaluar la arquitectura y la ciudad<sup>1</sup>

## Introducción

En este trabajo me ocuparé de reflexionar sobre la evaluación, tomando como base fundamental la experiencia de investigación que vengo desarrollando como arquitecto restaurador y como profesor de nuestra Universidad. Debo aclarar que en los últimos años me he dedicado fundamentalmente al estudio de tres ciudades mexicanas: Oaxaca, Jerez en Zacatecas y Lagos de Moreno, Jalisco y que mi interés se ha centrado, por ahora, en su arquitectura y transformación urbana del siglo XIX en su tránsito al siglo XX.<sup>2</sup> Esta apasionante experiencia me ha demostrado que muchos de los

1. No se trata de discutir sobre el valor de la historia ni sus distintas tendencias. Para ello véanse Marc Bloch, *Introducción a la Historia*; Peter Burke, "Los fundadores: Lucien Febvre y March Bloch", en *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*; Roger Chartier, "Positivista (Historia)", en Jacques Le Goff et al., "La nueva historia", en *La nueva historia.*; Lucien Febvre, *Combates por la historia*; Fernand Braudel, "La larga duración", en *La historia y las ciencias sociales*; Sergio Ortega Noriega, "Introducción a la historia de las mentalidades", en *El historiador frente a la historia*; W. H. Walsh, *Introducción a la filosofía de la historia*; Sonia Corcuera de Mancera, *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*; Bernard Lewis, *La historia recordada, rescatada, inventada*; Erich Kahler, *¿Qué es la historia?*
2. Los primeros productos de estas investigaciones han sido los trabajos: "La ciudad de Oaxaca. Una aproximación a su evolución urbana decimonónica y al desarrollo arquitectónico porfiriano", Tesis de maestría, Facultad de Arquitectura de la UNAM, 1997 y "Una ciudad ilustrada y Liberal. Jerez en el Porfiriato, Tesis de doctorado en di-

juicios de valor que se han elaborado sobre esta etapa y aún sobre la virreinal, no coinciden con los valores que estas tres ciudades de provincia evidencian. Esto, a mi modo de ver, resulta trascendente pues pone en duda no solamente algunas aseveraciones sobre ese periodo de la historia mexicana, sino también las perspectivas y métodos de evaluación que se han aplicado en su investigación. Sin duda esto trasciende hasta el ámbito de la docencia pues, si “formar” intelectualmente al alumno y “transmitirle conocimiento” son dos de sus objetivos básicos, es claro que es deber del docente también la actualización y creación de dicho conocimiento, lo cual sólo es posible a partir de la investigación.<sup>3</sup>

### **Evaluar la arquitectura**

Evaluar, según la *Enciclopedia del Idioma* de Martín Alonso, es “estimar, apreciar el valor de las cosas...”<sup>4</sup> Es claro entonces que la evaluación que quiera hacerse a cualquier objeto de diseño implica, primero, conocerlo lo más completa, profunda y objetivamente posible. Para ello, debe efectuarse el análisis del objeto desde múltiples enfoques y, por supuesto, ubicándolo en el contexto cultural e histórico en el que fue concebido y producido.<sup>5</sup>

Para evaluar la arquitectura no basta efectuar el estudio de sus aspectos formales, funcionales y técnico-constructivos —que por supuesto permiten apreciar algunos aspectos de ella—, sino, además, resulta necesario llevar el análisis a otros ámbitos que contribuyan a realizar una valoración más completa; me refiero al espacio y al tiempo, ambos considerados por la historia. Evaluar la arquitectura sin considerar su contexto espacial —tanto la ciudad en la que se ubica como la zona donde se localiza— implica despojarla de una serie de valores que, en ocasiones, resultan tal vez más significativos que los propiamente formales o funcionales. Pero evaluarla, además, sin insertarla en el tiempo, es decir, dentro de su contexto histórico, conduce a la incomprensión total de su significación social y cultural, que es precisamente motor de la creación arquitectónica.

seño, en la línea de Estudios Urbanos de la UAM, 2001 y diversos artículos que incluyen en la bibliografía.

3. Los artículos derivados de las investigaciones citadas antes, permiten la difusión del nuevo conocimiento obtenido de ellas, tanto para los alumnos de nuestra universidad, como para el público en general.
4. Tomo II, p. 1920.
5. De esto me ocupo en los apuntes “Factores condicionantes del diseño”, en Dulce Mattos Álvarez, coordinadora, *Antología*, Departamento de Evaluación, 2000.

La evaluación de un edificio cualquiera, entonces, exige concebirlo, estudiarlo y explicarlo desde dos perspectivas distintas: la primera, como una estructura espacial —arquitectónica— que forma parte de una estructura espacial más amplia —la ciudad en la que se sitúa—; y la segunda, como producto de una sociedad inserta en un tiempo específico que comparte, por ello, determinados rasgos de cultura (educación, economía, estructura social, valores éticos y morales, etcétera). Al concebir así la arquitectura, y la relación que existe entre ésta, la ciudad y la historia, se evidencia la necesidad de abordar cada una de ellas para explicar y complementar a las otras, en una consecuencia natural.

### **La ciudad como escenario**

Veámoslo así: las ciudades son un maravilloso y apasionante conservatorio temporal de distintas etapas históricas que a veces se diferencian perfectamente entre sí, pero que también, en ocasiones, se traslapan y desdibujan dando la impresión, a quienes las recorremos, de un fascinante viaje a través del tiempo.

En este espectacular escenario, los edificios son los principales actores que, a través de su lenguaje formal, espacial, funcional o técnico constructivo, dan cuenta del devenir de la ciudad, apoyados en la historia arquitectónica que narran. Más profundamente, nos sugieren, del mismo modo, quiénes y cómo son sus habitantes, pero también quiénes y cómo eran aquellos que deambularon por sus espacios no sólo en el momento en que fueron construidos, sino también cuando, con el paso del tiempo, fueron rehabilitados, modificados y revalorados por individuos de otras generaciones. Sin embargo, para que podamos comprender los distintos lenguajes de esos edificios y para que los seres que los crearon y los usaron se conviertan en realidad concreta y, por tanto, en conocimiento, es necesario revivirlos a través de la investigación histórica; pues, ésta nos permite no sólo saber quiénes y cómo fueron sus habitantes, sino además cómo era la cultura en la que estaban inmersos y a partir de la cual construyeron su ciudad.

Pero no se piense que esta actitud inquisitorial hacia el pasado es producto de una actitud nostálgica; por el contrario, es una actitud que se apoya en la necesidad de “evaluar”, objetiva y racionalmente, tanto la arquitectura como la ciudad y, por supuesto, sus habitantes. De no hacerlo así —en el caso de que la intención sea evaluar la arquitectura del pasado—, el peligro es que se cometa un anacronismo cuando, por ejemplo, al enjuiciar un edificio del siglo XVIII lo hagamos con los ojos y valores de un hombre del siglo XX, o viceversa.<sup>6</sup> De igual forma, si al valorar un edificio contemporáneo

6. Combatir los juicios anacrónicos que dificultan la comprensión del pasado ha generado

mexicano —aún el que está por construirse— no lo contextualizamos en su momento histórico, es muy posible que los juicios resultantes no sean del todo atinados ya que pueden obedecer sólo a evaluaciones parciales —por ejemplo las de la forma o estilo arquitectónico— dejando fuera los deducidos de la apreciación de aspectos tales como los técnico-constructivos, económicos o políticos, vinculados íntimamente al momento histórico que el país vive.

Si todavía quedaran dudas de la importancia que tiene la inclusión de la perspectiva histórica en la evaluación de la arquitectura y de la ciudad, no hay que olvidar 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 su mayor o menor eficacia en la propuesta de soluciones formales y espaciales a la hora de diseñar.

### Una idea de ciudad

Toda ciudad es en sí objeto y sujeto de diseño. Es un enorme receptáculo en el cuál —como ha sucedido históricamente— los límites entre el diseño gráfico, industrial, arquitectónico y urbano se desdibujan para dar lugar a una extraordinaria obra de creación colectiva. La ciudad es resultado de la voluntad creativa de una sociedad determinada; esta sociedad le impone los cambios y transformaciones que la ciudad debe sufrir para satisfacer, de mejor manera, sus dinámicas y plurales necesidades. Una ciudad no está hecha sólo de calles, plazas, templos y edificios civiles y habitacionales relevantes, también las casas comunes y corrientes, los edificios sin trascendencia histórica ni artística, configuran el espacio de la ciudad. Más aún, la ciudad está conformada también por las diversas actividades humanas que la gente realiza en todos esos espacios. Igualmente, no hay que olvidar que la ciudad, para sus habitantes, está hecha de símbolos, de recuerdos cotidianos, de elementos significativos que van más allá de lo meramente físico. En la ciudad, sus habitantes ven nacer sus ilusiones, sus esperanzas, sus alegrías y muchas veces la ciudad —física y moralmente— las alienta; pero también en ella los pobladores viven sus frustraciones, desencantos y tristezas, y la ciudad de alguna manera, influye, mitiga o refuerza en muchos casos estos estados de ánimo.

Por estas razones, no tiene sentido explicar una ciudad sólo a través de su crecimiento y transformaciones urbanas, de la forma y traza de sus calles, de los estilos, calidad y función de los edificios que la integran. Es la

pugna entre algunos historiadores del siglo XX. Es famosa la de Febvre y Lefranc, a partir de una interpretación de la obra de Rabelais. Véase Corcuera, *op. cit.*, pp. 171-174.

sociedad en su conjunto, con sus formas de poder y control, con sus distintos matices socioeconómicos, con sus distintas actividades cotidianas, con sus disímbolos ideales y expectativas, con sus contrastantes esperanzas y frustraciones, con la personal carga histórica que se entremezcla con la historia colectiva, la que da vida a los espacios urbano-arquitectónicos que constituyen cualquier ciudad.<sup>7</sup>

### Una evaluación devaluadora

Cuando se evalúan la ciudad, su arquitectura y sus moradores, sin tomar en cuenta la espacialidad y la temporalidad —es decir, sin considerar el contexto histórico— éstas quedan explicadas y comprendidas sólo parcialmente y, por lo tanto, de manera errónea. Evaluaciones practicadas de esa manera, son las causantes —entre otras cosas—, de que se haya llegado a la supra o a la infravaloración de ciertas etapas de la historia urbana y arquitectónica de nuestro país, lo cual —por supuesto— afecta con la misma gravedad a la historia general de México.<sup>8</sup>

Hay que pensar, por ejemplo, en la idea tan difundida de afirmar que un buen número de las ciudades mexicanas son “coloniales”, acentuada no sólo por el discurso oficial que pretende así atrapar al turismo desinformado, sino también por muchos académicos y aún por los habitantes de algunas de estas ciudades. Esto tiene una razón: la historiografía del arte y de la arquitectura mexicanas elaborada hasta ahora, demuestra un enorme interés y una evaluación bastante densa del periodo virreinal y, por consiguiente, un conocimiento amplio del mismo. En cuanto a su arquitectura, se ha llegado incluso a diferenciar el estilo barroco por regiones geográficas, por los distintos materiales que se emplearon en la edificación y por etapas cronológicas que coinciden con soluciones for-

7. Cfr. Joseph Rykwert, *La idea de Ciudad. Antropología de la forma urbana en el Mundo Antiguo*, en cuyo “Prefacio” incluye algunos conceptos antiguos y contemporáneos de lo que se entiende y ha entendido por ciudad. El que me resulta más significativo es aquel que Nicias pronunció ante los soldados atenienses en las playas de Siracusa: “Vosotros mismos sois la ciudad, allá donde decidáis asentaros. Son los hombres, no los muros... los que forman la ciudad.” La perspectiva en la que quiero ubicar este trabajo es la intermedia, pues efectivamente son los hombres, pero también los muros, los que forman la ciudad ya que éstos son levantados en el lugar y en las dimensiones que los hombres definen en un momento determinado de su historia.

8. Ha impedido, incluso, identificar claramente la injerencia que determinados grupos sociales han tenido en la transformación de la arquitectura, de las ciudades y de la cultura mexicanas.

males distintas.<sup>9</sup> Por ello, sabemos que, en efecto, las ciudades barrocas mexicanas no sólo fueron exuberantes y ricas visualmente, sino también económica y culturalmente.

El siglo XIX mexicano, en cambio, es evaluado, hasta ahora, como un siglo en que el país, su sociedad y sus ciudades se vieron prácticamente inmovilizadas por las constantes luchas; continúa leyéndose como un siglo de estancamiento, de producción arquitectónica y artística mínima y de “baja calidad” y se dice que es hasta la etapa porfiriana, al finalizar la centuria, cuando las ciudades mexicanas cobraron nuevamente vida y despertaron de un “largo letargo”. Por supuesto que si estudiamos la producción arquitectónica del siglo XIX hasta el inicio del porfirismo, y la comparamos con la de los tres siglos virreinales, tendremos que aceptar que hay entre ellas enormes diferencias; no sólo respecto a su riqueza y variedad formal, sino también en cuanto al número de edificios construidos. Pero la evaluación que estamos haciendo al comparar la arquitectura virreinal con la decimonónica —propongo— es una “evaluación” parcial, pues no considera el contexto histórico donde el fenómeno arquitectónico y urbano se presenta. Si somos objetivos, tendremos que aceptar que fue precisamente en el siglo XIX cuando la traza de un buen número de ciudades mexicanas vivieron realmente una transformación radical por la secularización y aplicación de las Leyes de Desamortización.<sup>10</sup> ¿Cómo aceptar entonces la idea de

9. Véanse entre otros: Guadalupe de la Torre Villalpando, “El barroco en argamasa”, en *Historia del arte mexicano. Arte Colonial III*, Tomo 7, pp. 952-967; Guillermina Montes Ramírez, “Arquitectura barroca en Querétaro, Guanajuato y Aguascalientes”, en *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial III*, Tomo 7, pp. 918-935; María Cristina Montoya Rivero, “Variantes de la arquitectura barroca religiosa en la Metrópoli y en los Estados de México, Hidalgo y Querétaro”, en *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial II*, Tomo 6, pp. 832-859; Manuel González Galván, “Arquitectura virreinal en Michoacán, Jalisco, Nayarit, Sinaloa y Colima”, en *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial III*, Tomo 7, pp. 936-951; María Concepción Amerlick, “Las iglesias barrocas en el sureste”, en *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial II*, Tomo 6, pp. 900-917; Clara Bargellini, *La arquitectura de la plata. Iglesias monumentales del Centro-norte de México, 1640-1750* y de la misma autora “Arquitectura barroca de Chihuahua, Nuevo León, Coahuila, Zacatecas, Durango y San Luis Potosí”, en *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial II*, Tomo 6, pp. 881-899; Efraín Castro Morales, “Arquitectura de los siglos XVII y XVIII en la región de Puebla, Tlaxcala y Veracruz”, en *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial II*, pp. 860-879; Marco Díaz, “La arquitectura civil en Nueva España”, en *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial III*, Tomo 7, pp. 968-983.

10. Véanse María Dolores Morales, “Espacio, propiedad y órganos de poder en la ciudad de

“inmovilidad” de la ciudad decimonónica cuando estas leyes, incluso, posibilitaron —como sucedió en la ciudad de México— una actividad constructiva impresionante que no únicamente significó la incorporación de nuevos esquemas formales y espaciales sino, además, una movilidad económica nunca antes vista, además de una reactivación de los oficios relacionados con la construcción?

No podemos considerar “evaluadas” las ciudades mexicanas decimonónicas ni su arquitectura cuando, por ejemplo, esta última se ha valorado única y exclusivamente por las obras construidas, no integrando aquellas que fueron concebidas por las distintas generaciones de profesores y alumnos de la Academia de San Carlos —que quedaron sólo como proyectos en el papel, pero que, también transformaron poco a poco el gusto estético de los mexicanos—, lo cual permitió finalmente la aceptación total del eclecticismo ya en plena etapa porfiriana.<sup>11</sup>

Ahora bien, si aceptamos que en efecto —y a pesar de lo dicho antes— la arquitectura del siglo XIX y las ciudades mexicanas no parecen mostrar grandes aportes, su verdadera “evaluación” implica explicar las razones de esto y no solo “describir” o “juzgar” lo que entonces aconteció desde nuestra personal interpretación. Para ello, es necesario involucrar a la sociedad de aquel tiempo y eso la convierte en el hilo conductor que explica el fenómeno arquitectónico y urbano posterior: el del porfirismo.

A partir de 1877 y hasta 1910, la sociedad mexicana en su conjunto vivió, en efecto, una transformación paralela a la que sufrieron sus espacios vitales: las ciudades y la arquitectura, ésta última en sus muy diversas tipologías y con la introducción de extraordinarios y novedosos esquemas formales.<sup>12</sup> Esta etapa se ha denominado “porfiriana” y nadie puede dudar

México, siglo XIX”, en Carlos Illades y Ariel Rodríguez, compiladores, *Ciudad de México. Instituciones, actores sociales y conflicto político*, pp. 155-190 y para el caso específico de Oaxaca Carlos Lira, “Efectos económico sociales de la secularización en Oaxaca”, en *Continuidades y Rupturas urbanas en los siglos XVIII y XIX*.

11. Traté esta cuestión en “Arquitectura mexicana en el Siglo XIX. Cuatrocientos años de occidentalización”, publicado en *Secuencias*, pp. 85-100.
12. Sobre esta etapa pueden consultarse: Priscilla Connolly, *El contratista de don Porfirio. Obras públicas, deuda y desarrollo desigual*; Francois-Xavier Guerra, *México: del antiguo Régimen a la Revolución*; Mauricio Tenorio Trillo, *Artifugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*; Vicente Martín Hernández, *Arquitectura doméstica de la ciudad de México*; Antonio Lorenzo Monterrubio, *Arquitectura, urbanismo y sociedad en Pachuca (periodo del Porfiriato)*; Israel Katzman, *Arquitectura del Siglo XIX en México*; Elena Segurajáuregui, *Arquitect-*

ya del enorme peso ideológico que esto significa. Así, al “evaluar” la arquitectura de esa etapa, las transformaciones urbanas y rurales, así como los esfuerzos de su sociedad por alcanzar la modernidad, difícilmente se hace a un lado la imagen del “dictador”, “racista”, “xenofílico”, “afrancesado”, etcétera, de Porfirio Díaz. Y así, de un plumazo, el esfuerzo y la creatividad de varias generaciones —no sólo de las porfirianas sino, incluso, de las anteriores que abrieron el camino a la modernidad— han sido convertidas en algo negativo, en algo que no tuvo sentido, que fue únicamente producto ni más ni menos que del “dictador”. No quiero redundar al respecto, sólo pregunto ¿podremos considerar que han sido “evaluadas” las ciudades porfirianas y su arquitectura cuando no se ha sido capaz de verlas, no como factura de un sólo personaje sino como producto de una sociedad en su conjunto?

El hecho es que frente a un siglo XIX devaluado —no porque lo sea sino porque así se ha evaluado— la única imagen positiva que se tiene de México es precisamente la “colonial”. En principio porque se fue “rico” entonces, pero también por las muestras arquitectónicas que quedan de esa etapa y por la manera en que han sido evaluadas —¿o debo decir manejasdas?— se tiene una idea bastante romántica de aquellos siglos, cuyos “palacios” y “riquísimos” templos y conventos son vistos y recreados hoy —sin importar que pierdan sustancia arquitectónica— casi de la misma manera como fueron magnificados por los orgullosos criollos que así los usaron para conformar su identidad.

La “evaluación” devaluadora del siglo XIX, pero también del XX, frente a la casi ostentosa de los siglos “coloniales” nos ha puesto en una situación incómoda, primero como sociedad y segundo como diseñadores. Me ocuparé de lo segundo y para ello retomo la reflexión sobre el acostumbrado y generalizado punto de vista que califica a la mayoría de las ciudades mexicanas como “coloniales”. En efecto, este ha sido resultado de una evaluación que no parece considerar ni al espacio ni al tiempo. En principio, calificar de “colonial” a una ciudad solamente por la presencia de edificios que formalmente se insertan en el estilo barroco no me parece atinado. Primero, porque no existe en México una ciudad —como tampoco parece haberlas en otras latitudes de nuestro planeta— que no haya sufrido cambios a través

*tura porfirista, La Colonia Juárez; Ramón Vargas Salguero, coordinador, “Afirmación del Nacionalismo y la Modernidad, Tomo II”, en Historia de la arquitectura y el urbanismo mexicanos, coord.; Carlos Chanfón Olmos; Rosa Casanova y Estela Eguiarte, “La producción plástica en la República restaurada y el Porfiriato (1876-1911), en Historia del Arte Mexicano. Arte del Siglo XIX, II, Tomo 6, pp. 860-879; y varios artículos de mi autoría sobre Oaxaca, Jerez y Lagos de Moreno que incluyo en la bibliografía.*

del tiempo y que, por tanto, sus edificios hayan permanecido sin cambio alguno eternamente; por su naturaleza, el ser humano siempre está y ha estado dispuesto a modificar los espacios que habita, a veces por razones prácticas y fundadas, pero también a veces por capricho. Y segundo, porque en el calificativo de "colonial", subyace una evaluación parcelaria de la ciudad pues no es posible que aspectos tales como la traza o más todavía los edificios religiosos, sean los elementos a partir de los cuales deba evaluarse la ciudad. Pongamos por caso a Oaxaca, una ciudad "colonial por excelencia" según el lenguaje oficial. No puede negarse que, en efecto, su treintena de templos, más los edificios que fueron conventos, siguen siendo parte fundamental de su imagen urbana. A pesar del crecimiento de la ciudad, la visibilidad de las torres y cúpulas de los templos no ha dejado de ser significativa. Sin embargo, todos sabemos que en la historia del territorio oaxaqueño los terremotos pueden documentarse incluso desde tiempos prehispánicos.<sup>13</sup> Basta esta realidad para preguntarse ¿será posible que después de los casi treinta terremotos que azotaron a la ciudad de Oaxaca entre los siglos XVI y XX —de los cuales, por cierto, una veintena fueron terriblemente destructores— sus edificios religiosos "originales" hayan quedado en pie? Quede la pregunta para ser contestada más adelante.

A esos edificios religiosos hay que sumar otros ejemplos de arquitectura doméstica —máximo una docena— de cierta riqueza formal proveniente del estilo barroco y limitada a jerarquizar el acceso de su fachada. Muchos otros hay —muy sencillos— que también se asegura son "coloniales". Como en el caso de los primeros, anagramas cristológicos o marianos adornan las claves de sus dinteles de acceso, aunque con diseños menos elaborados. La presencia de estos símbolos cristianos en los accesos de las casas —se dice— demuestran el apego y fidelidad de sus moradores a la Iglesia católica, valoración que no sólo complementa la visión que se quiere dar de una sociedad barroca oaxaqueña profundamente religiosa, sino que la refuerza arquitectónicamente, como también lo hacen las enormes moles de los edificios religiosos existentes. Sin embargo, al estudiar la evolución de esta ciudad en el siglo XIX, se comprueba que hacia 1824 el 86.90% de las casas de Oaxaca todavía pertenecían a la Iglesia.<sup>14</sup> Ante esta realidad, el significado de los anagramas que adornaban los dinteles de acceso a las casas virreinales no es el que dije antes —de fidelidad y apego de sus moradores a la Iglesia—,

13. Ver Genaro Vásquez, *Para la historia del terruño*.

14. Ver Carlos Lira, "Caracterización, distribución y valor de la propiedad en Oaxaca a partir del Padrón de casas de 1824", en Rosalva Loreto, Compiladora, *La vivienda Novohispana. Siglos XVI-XIX*.

sino, por el contrario, los anagramas eran el “sello” que identificaba públicamente las propiedades que pertenecían a la Iglesia y, por tanto, su poderío y dominio económico y social.

Durante el siglo XIX, muchos de los edificios religiosos sufrieron cambios no sólo por los constantes terremotos sino también por la guerra. Como consecuencia de los primeros, varias cúpulas y torres fueron reconstruidas en distintos momentos y muchas otras fueron demolidas en su totalidad para ser levantadas nuevamente. En ocasiones, se incorporaron esquemas formales no barrocos, como sucedió con los remates de las torres campanario de Catedral, Las Nieves y La Compañía, que fueron gotizantes. En el terremoto de 1931, estos templos y otros de la ciudad, así como buen número de edificios oficiales y habitacionales se vieron muy afectados. Los religiosos fueron reconstruidos y para ello se recurrió nuevamente a esquemas formales barrocos. Esto es importante porque aunque barrocos en su lenguaje formal, si hemos de evaluar estas adendas contextualizándolas históricamente, hay que considerarlas entonces neocoloniales y, por ende, como respuesta a la corriente arquitectónica nacionalista posrevolucionaria. Reflexionemos al respecto: ¿debemos evaluar estas adendas como “barrocas” —léase “coloniales”— y como respuesta tradicionalista y conservadora de los oaxaqueños? ¿o hay que valorarlas como ejemplos de la arquitectura nacionalista posrevolucionaria y, en consecuencia, como indicio de que los oaxaqueños de ese tiempo supieron incorporarse a las novedades arquitectónicas de entonces?

Dije antes que la guerra fue también motivo de destrucción; sin embargo, en el caso de Oaxaca ésta fue la gota que derramó el vaso pues ya en el siglo XIX, muchos de los conventos se encontraban semidestruídos y semiabandonados. Y si bien para la ciudad de México las Leyes de Desamortización explican la destrucción de innumerables conventos, en el caso de Oaxaca éstas, más que convertirse en un beneficio económico para el gobierno, fueron y continúan siendo una carga económica significativa. Desde finales del siglo XVIII, varios de esos edificios se encontraban muy arruinados, no sólo por los sismos sino también porque en ellos había cada vez menos religiosos y monjas. La Iglesia oaxaqueña no tuvo interés o no pudo cargar con el peso económico que implicaba reconstruir una y otra vez esas inmensas edificaciones monacales y eso las llevó a la ruina. Así, cuando finalmente los religiosos fueron exclaustrados y los edificios pasaron a manos del gobierno, éste heredó en realidad un problema, pues para que le fueran útiles debía invertir en ellos un enorme capital que no tenía.<sup>15</sup> La mayoría de estos conventos tuvieron que esperar hasta la eta-

15. Ver Lira, “Efectos económico sociales...”

pa porfiriana para ser reconstruidos y, por supuesto, muchos de ellos fueron modificados. ¿Cómo evaluar estos edificios en este contexto? En principio, como ya se vio, buena parte de los que hoy dan a Oaxaca el carácter "colonial", en realidad son —cronológicamente— porfirianos. Por otra parte, su permanencia en la actualidad se ha entendido como una muestra más de la "devoción" y "respeto" de los oaxaqueños a los espacios que un día fueron religiosos, sin ver lo que expliqué líneas antes, es decir, que el gobierno los conservó porque le resultaban útiles para ubicar en ellos una serie de servicios que la sociedad porfiriana exigía: hospitales, escuelas, cárcel, oficinas de gobierno, etcétera.<sup>16</sup> Asimismo, fue mucho más económico reconstruir los conventos según el esquema sobrio virreinal que originalmente tenían, que construir otros nuevos diseñados específicamente para cada servicio. Necesariamente, estos tendrían que haber sido construidos bajo los esquemas del eclecticismo, lo cual hubiera requerido sin duda de una mayor inversión. Ver a Oaxaca, pues, como ciudad "colonial" es no entenderla ni como un todo, ni como un espacio dinámico a través del tiempo. Y esta visión, claro está, puede extenderse a otras ciudades del país con las consecuencias que he anotado y otras más que se acumulan y superponen impidiendo una lectura más universal del fenómeno urbano y arquitectónico.

### Una propuesta conceptual

Por todo lo anterior, propongo que la "evaluación" de la arquitectura y la "evaluación" de la ciudad, sea entendida como una sola "evaluación", ya que ciudad y arquitectura son dos elementos inseparables e incluyentes. Pero no hay que olvidar que en esa "evaluación" también entra un tercer elemento —los actores sociales— los cuales traman las infinitas redes que convierten esta trinidad en un todo inseparable cuyo análisis debe abordarse desde la perspectiva histórica (tiempo/espacio). Partir de este esquema puede evitar, según creo, que se sigan elaborando evaluaciones demasiado generales, al tiempo que permitirá una particularización de los fenómenos y, por tanto, una mayor precisión y profundidad en los juicios.

En este sentido, es necesario que al efectuar cualquier evaluación, evitemos la aplicación forzada de estereotipos que han servido para caracterizar y valorar a alguna ciudad determinada (incluida su arquitectura y su sociedad), a otra que seguramente no compartirá la misma realidad. La acostumbrada práctica de esto en la historiografía mexicana, más que per-

16. Véase Lira, "Obra y servicios públicos en Oaxaca, 1876-1911", en Sandra Kuntz Ficker y Priscilla Connolly, coordinadoras, *Ferrocarriles y Obras Públicas*.

mitir la identificación de las modalidades arquitectónicas, urbanas y culturales de cada lugar, y así arribar a su verdadera evaluación a través de su explicación histórica particular, ha llevado a una concepción centralizadora de la historia del país, cuyo único foco es la ciudad de México. Por esta razón, las diferencias que existen entre ésta y los demás asentamientos, son vistas de antemano como desviaciones o defectos y, en el mejor de los casos, como “interesantes” variables que son explicadas únicamente a partir de la realidad de la metrópoli.

Al respecto, pensemos en la frecuencia con la cual algunos ejemplos de arquitectura mexicana de distintas épocas y estilos, ubicados fuera de la ciudad de México, han sido calificados por arquitectos o historiadores del arte como “grotescos”, “vulgares”, “groseros”, o en el mejor de los casos como interpretaciones “anacrónicas”, “populares”, “vernáculos” o “indígenas”.<sup>17</sup> Consideremos también cómo algunas delegaciones estatales del INAH han aplicado indiscriminadamente un mismo reglamento para la conservación de los Centros Históricos de lugares tan distintos —histórica, geográfica y culturalmente— como Taxco, Oaxaca y Pátzcuaro, por ejemplo, precisamente por no haber practicado primero una evaluación particularizada del desarrollo arquitectónico y urbano de aquellos lugares que incluyera la perspectiva histórica.

Hay que entender, pues, a la ciudad, como un espacio artificial, histórico, en el cual toda sociedad ha intentado en cada época, mediante su autorrepresentación en monumentos arquitectónicos, marcar ese tiempo determinado.<sup>18</sup> Por ello, cada edificio cobra verdadero significado cuando se concibe como un elemento que además de sus valores espaciales, formales e históricos intrínsecos, ha sido y es capaz de entablar un diálogo con su entorno. Así, el espacio que lo rodea y todos los elementos que en él se encuentren, se convierten en activos interlocutores que enriquecen vitalmente el discurso del edificio; un discurso que de monólogo pasa a ser una seductora conversación entre todos aquellos elementos que conforman la ciudad, incluyendo a sus habitantes. Considero que la evaluación de un edi-

17. El templo de San Felipe Neri en Oaxaca, posee pintura mural con diseños del *art nouveau* que comparten el espacio con los retablos barrocos. A pesar de la calidad del trabajo, realizado en 1921, la guía oficial del templo, publicada por el INAH, lo califica “de mal gusto” sin explicar el por qué, lo cual resulta discutible. Traté de esto en “San Felipe Neri, talentosa y sorpresiva muestra del *Nouveau* en Oaxaca”, en *Cuadernos de Arquitectura Virreinal*, N° 10, pp. 65-81.

18. Así ha definido Carlo Aymonino a la ciudad en su obra *El significado de las ciudades*, p. 25.

ficio que no contemple su propia historia, la historia de la ciudad en la que se encuentra y la historia de la sociedad que ha vivido en ella y la ha transformado, impide descubrir y escuchar claramente el coloquio que toda ciudad mantiene a través del tiempo y de sus espacios. Al ser comprendidos y explicados los edificios de la ciudad desde la obtusa óptica de valorarlos únicamente como entes aislados, y concibiéndolos además — junto con la sociedad y la ciudad en la que se encuentran— como sujetos estáticos que no han cambiado a través del tiempo, se corre el enorme riesgo de que el diálogo se interrumpa y la ciudad calle. Y esa extraordinaria conversación en la que se mezclan aquellas exclamaciones a veces gritadas a voz en cuello, o apenas tímidamente musitadas, y que son expresadas a través de la magnífica combinación de distintos lenguajes arquitectónicos, desaparecerán poco a poco hasta que una sola voz, monótona, inhumana y fría, invada a la ciudad entera y arrastre con ella a sus habitantes.

### Bibliografía

- ALONSO, Martín (1982). *Enciclopedia del Idioma*, 3 Vols. Madrid: Aguilar.
- AMERLICK, María Concepción (1986). "Las iglesias barrocas en el sureste". En *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial II*, Tomo 6. México: SEP/SALVAT, pp. 900-917.
- AYMONINO, Carlo (1981). *El significado de las ciudades*. Madrid: H. Blume Ediciones.
- BARGELLINI, Clara (1991). *La arquitectura de la plata. Iglesias monumentales del Centro-norte de México, 1640-1750*. México: UNAM-IIE.
- , (1986). "Arquitectura barroca de Chihuahua, Nuevo León, Coahuila, Zacatecas, Durango y San Luis Potosí". En *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial II*, Tomo 6, México: SEP/SALVAT, pp. 881-899.
- BLOCH, Marc (1984). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRAUDEL, Fernand (1979). "La larga duración". En *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- BURQUE, Peter (1993). "Los fundadores: Lucien Febvre y March Bloch". En *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona: Gedisa Editores.
- CASANOVA, Rosa y Estela Eguarte (1986). "La producción plástica en la República restaurada y el Porfiriato (1876-1911)". En *Historia del Arte Mexicano. Arte del Siglo XIX, II*, Tomo 10. México: SEP/SALVAT, pp. 860-879.
- CASTRO Morales, Efraín (1986). "Arquitectura de los siglos XVII y XVIII en la región de Puebla, Tlaxcala y Veracruz". En *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial II*, Tomo 6. México: SEP/SALVAT, pp. 860-879.
- COLLINGWOOD, Richard G. (1972). "El umbral de la historia científica". En *Idea de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONNOLLY, Priscilla (1997). *El contratista de don Porfirio. Obras públicas, deuda y de-*

- sarrollo desigual. México:El Colegio de Michoacán/Fondo de Cultura Económica/UAM.
- CORCUERA de Mancera, Sonia (1997). *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*. México:Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, Roger (s.a.). "Positivista (Historia)". En Jacques Le Goff *et. al.*, "La nueva historia". En *La nueva historia*. Bilbao:Ediciones Mensajero.
- DÍAZ, Marco (1986). "La arquitectura civil en Nueva España". En *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial III*, Tomo 7. México:SEP/SALVAT, pp. 968-983.
- FEBVRE, Lucien (1970). *Combates por la historia*. Barcelona:Ariel.
- GONZÁLEZ, Galván, Manuel (1986). "Arquitectura virreinal en Michoacán, Jalisco, Nayarit, Sinaloa y Colima". En *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial III*, Tomo 7. México:SEP/SALVAT, pp. 936-951.
- GUERRA, Francois-Xavier Guerra (1995). *México: del antiguo Régimen a la Revolución*, 2 tomos. México:Fondo de Cultura Económica.
- KAHLER, Erich (1985). *¿Qué es la historia?* México:Fondo de Cultura Económica.
- KATZMAN, Israel (1973). *Arquitectura del siglo XIX en México I*. México:Centro de Investigaciones Arquitectónicas-UNAM.
- LE GOFF, Jacques (s.a.). "La nueva historia". En *La nueva historia*. Bilbao:Ediciones Mensajero.
- LEWIS, Bernard (1984). *La historia recordada, rescatada, inventada*. México:Fondo de Cultura Económica.
- LIRA, Carlos (1993). "Arquitectura mexicana en el Siglo XIX. Cuatrocientos años de occidentalización". En *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, septiembre-diciembre, No. 27. México:Instituto Mora.
- , (1991). "San Felipe Neri, sorpresiva y talentosa muestra del *nouveau* en Oaxaca". En *Cuadernos de Arquitectura virreinal*, No. 10. México:UNAM, pp. 65-81.
- , (1997a). "La ciudad de Oaxaca. Una aproximación a su evolución urbana decimonónica y al desarrollo arquitectónico porfiriano". Tesis de maestría en Restauración de Monumentos. UNAM, 1997.
- , (1997b). "Donde yace, viva, la historia. El Panteón de San Miguel de Oaxaca". En *Espirales fugaces. Umbrales del eterno retorno*. México:UAM-A, pp. 61-107.
- , (1997c). "La Oaxaca porfiriana. Una ciudad hacia la modernidad". En *Acervos*, N° 5, julio-septiembre. Oaxaca, Archivos y Bibliotecas de Oaxaca/CONACULTA.
- , (1999a). "Los jardines de la Oaxaca porfiriana". En *Acervos*, N° 11, enero-marzo, Oaxaca, Archivos y Bibliotecas de Oaxaca/CONACULTA.
- , (1999b). "Obra y servicios públicos en Oaxaca. 1876-1911", en Sandra Kuntz Ficker y Priscilla Connolly, coordinadoras, *Ferrocarriles y Obras Públicas*, México:Instituto Mora-El Colegio de México-El Colegio de Michoacán-

- Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- , (1999c). "Una ciudad del Bajío. Lagos de Moreno durante el porfiriismo". En *Anuario de Estudios de Arquitectura. Historia, crítica, conservación*. México:UAM/CYAD, pp. 95-114.
- , (2000). "La arquitectura doméstica porfiriana en Oaxaca y la apropiación de la modernidad". En *Anuario de Estudios de Arquitectura. Historia, crítica, conservación*. México:UAM/CYAD, pp. 135-162.
- , (en prensa). "Caracterización, distribución y valor de la propiedad en Oaxaca a partir del Padrón de casas de 1824". En Rosalva Loreto, coordinadora, *La vivienda novohispana. Siglos XVI-XIX*. México:El Colegio de México.
- , (en prensa). "Efectos económico sociales de la secularización en Oaxaca". En *Continuidades y rupturas urbanas en los siglos XVIII y XIX*. Memoria del Simposio Internacional. México:Consejo del Centro Histórico-INAH.
- , (2001). "Significación arquitectónica e histórica del cementerio de Dolores de Jerez, Zacatecas". En *Anuario de Estudios de Arquitectura. Historia, crítica, conservación*. México:UAM/CYAD.
- , (2000). "Factores condicionantes del diseño". En Dulce Mattos, coordinadora, *Antología*. México:Departamento de Evaluación, 2000. (fotocopias).
- LORENZO, Monterrubio, Antonio (1995). *Arquitectura, urbanismo y sociedad en Pachuca (Periodo del porfiriato)*. México:Gobierno del Estado de Hidalgo.
- MARTÍN, Hernández Vicente (1981). *Arquitectura doméstica de la ciudad de México*. México:UNAM,
- MONTES, Ramírez Guillermina (1986). "Arquitectura barroca en Querétaro, Guanajuato y Aguascalientes". En *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial III*, Tomo 7. México:SEP/SALVAT, pp. 918-935.
- MONTOYA, Rivero María Cristina (1986). "Variantes de la arquitectura barroca religiosa en la Metrópoli y en los Estados de México, Hidalgo y Querétaro". En *Historia del Arte Mexicano. Arte Colonial II*, Tomo 6. México:SEP/SALVAT, pp. 832-859.
- ORTEGA, Noriega (1992). "Introducción a la historia de las mentalidades". En *El historiador frente a la historia*. México:UNAM.
- RYKWERT, Joseph (1985). *La idea de ciudad. Antropología de la forma urbana en el Mundo Antiguo*. Madrid:Hermann Blume.
- ROJAS, Pedro (1963). "Época Colonial". En *Historia General del Arte Mexicano*. México:Editorial Hermes.
- SEGURAJÁUREGUI, Elena (1990). *Arquitectura porfirista. La Colonia Juárez*. México:Tilde/UAM.
- TENORIO, Trillo Mauricio (1998). *Artilugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*. México:Fondo de Cultura Económica.
- TORRE, Villalpando Guadalupe de la (1986). "El barroco en argamasa". En *Historia del arte mexicano. Arte Colonial III*, tomo 7. México:SEP/SALVAT. pp. 952-967.
- VARGAS, Salguero, Ramón (coordinador) (1998). "Afirmación del Nacionalismo y la

Modernidad", Tomo II. En *Historia de la arquitectura y el urbanismo mexicanos. Vol II. El México Independiente*, (coord.). Carlos Chanfón Olmos. México:UNAM-Fondo de Cultura Económica.

VÁSQUEZ, Genaro (1931). *Para la historia del Terruño*. México, s.p.i.

WALSH, W. H. (1971). *Introducción a la filosofía de la historia*. México:Siglo XXI.

MA. DEL PILAR  
TONDA MAGALLÓN

# Iniciación a la teoría de los valores. Axiología arquitectónica

---

## Introducción

En este trabajo estudiaremos, en una primera parte, lo que se refiere a la noción de valor y al examen de su naturaleza, que nos parece insoslayable; y, la segunda parte, estará dedicada a la axiología arquitectónica, todo ello relacionado con la evaluación.

Fueron los ingleses los primeros que vislumbran los valores. Lo que constituye hoy día la *teoría de los valores* aparece de manera incipiente en las obras de Hutcheson, Adam Smith y Shaftesbury. Sin embargo, los pensadores que descubrieron en el valor un problema científico han sido Herbart (1776-1841), Beneke (1798-1854) y Lotze (1871-1881). Es conveniente señalar que la llamada *filosofía de los valores* (Windelband, Rickert, Münsterberg) tiene escasa relación con la *teoría de los valores*, y es ésta última la que pretendemos estudiar.

La ciencia de los valores comienza a clarificarse aproximadamente a principios de siglo XX. Está inspirada en la ética de Brentano<sup>1</sup> y en la fenomenología, que también procede del mismo autor. Sus discípulos fueron los primeros en ocuparse filosóficamente del problema del valor, sobre todo Meinong y Von Ehrenfels. Posteriormente, la teoría de los valores fue desarrollada por dos grandes pensadores alemanes: Max Scheler y Nicolai Hartmann.

1. Marías, Julián, *Historia de la filosofía*, Madrid, Alianza Editorial, 2000, p. 406. Clemente Brentano (1878-1842) fue uno de los jefes de la filosofía romántica. Su sobrino Franz, filósofo alemán (1838-1917), realizó una obra que ha sido revalorizada por la fenomenología de Husserl.

La filosofía, desde sus orígenes, ha profundizado intensamente sobre el problema del ser, mientras que el problema del valor, equivalente en extensión y dignidad, no sólo no ha sido atendido por los filósofos, sino incluso ignorado por muchos. En el problema del valor se han tomado caminos muy divergentes, se han presentado posturas encontradas y, en el estado actual de la investigación, todavía es un problema enteramente insoluble. Los dominios del valor, el de los valores de los bienes, el de los valores vitales, el de los valores estéticos y otros, no se han superado. El adoptar una posición que concilie todas las diversas escuelas y que no sea conducida por un profesional de la filosofía no podría tener verdadero sustento; por lo que seguiremos con la exposición de algunos grandes maestros, haciéndolo de la manera más clara posible, con objeto de que sea accesible a nuestra mente de arquitectos.

La noción de valor fue adquiriendo mayor importancia, progresivamente, en la filosofía moderna hasta llegar a ser actualmente un estudio primordial. No obstante, los filósofos antiguos ya la habían tomado en cuenta, el lugar del valor lo ocupaba *la idea* (la idea de la justicia, de la valentía, del bien en general). Durante siglos el valor era la idea *de bien*. La idea de lo bueno fue la que más se aproximó a la idea de lo valioso. Pero *el bien* no es sino una clase de valor, una especie del género valor. La conciencia del valor es tan general y primitiva como la conciencia de los objetos.

Kant destacó con mucha precisión los principios del objeto (las categorías) y la ley moral, mediante el concepto de deber ser.<sup>2</sup> La filosofía de Kant es una filosofía del valor. En los libros éticos de Kant, sobre todo en sus *Fundamentos para una metafísica de las costumbres*, se menciona varias veces en cada página el *valor*, del modo más formal. Los temas decisivos dentro del sistema moral de Kant son planteados o son resueltos en fórmulas donde interviene la palabra *valor*. Habla del *valor absoluto*, *valor relativo*, *valor propio o íntimo de la persona*, *valor moral*... sin que el gran filósofo ofrezca, ni por casualidad, una definición del valor y, menos aún, exponga una investigación del problema objetivo que encierra el término.<sup>3</sup> La noción de razón, herencia filosófica de los siglos precedentes, complica la exposición de Kant. Lo valioso parece ser siempre lo racional.

El estudio de los valores no es obra de un solo filósofo. Los numerosos puntos de vista que se han presentado alrededor de la noción de valor se ven reflejados en obras que, teniendo como sujeto la noción de valor, son de muy

2. Hartmann, Nicolai, "Ontología", Tomo I, en *Fundamentos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 23.

3. Ortega y Gasset, José, "Obras completas", Tomo VI, Madrid, Revista de Occidente, 1947, p. 318.

diversa índole. Al consultar una obra relacionada con el tema, podemos encontrarlos con: 1) un tratado de teología (Lossky); 2) un tratado de psicología sobre las tendencias y los intereses (R.B. Perry); 3) un tratado de sociología (Bouglé); 4) un tratado de economía política (Fr. Perroux); 5) un tratado de lógica (Lalande); 6) un tratado de moral (Scheler); 7) un tratado de filosofía general (R. Polin); o bien un tratado de física general (Köhler).<sup>4</sup>

La teoría de los valores, también denominada *axiología*, es parte de la ontología, ciencia que estudia la teoría de los objetos como objetos, es decir, la teoría de las estructuras del ente, del contenido de la existencia, de la vida. Es la ontología una ciencia que linda con la metafísica al estudiar aquellos contenidos de la vida misma. Comenzaremos entonces por introducirnos en la ontología y en las esferas de objetos, con el propósito de situar los valores en este contexto y comprender su naturaleza ontológica.

### Regiones de objetividad

La palabra ontología significa *teoría del ser*, aunque en rigor esta no es su significación exacta, pues se trata de la teoría del ente y no de la teoría del ser. Entre la gran cantidad de significaciones que tiene el ser, como afirmó Aristóteles, hay una distinción entre el ser en general y el ente. El ser en general es lo que todos los entes tienen de común; y el ente es aquel que es, aquel que tiene el ser. Por otra parte, el ser es lo que el ente tiene y que lo hace ser ente.<sup>5</sup> Casi siempre se ha hablado del ente, y se le ha entendido como *sustancia*, como subsistencia.

Al someter el concepto de ser a un examen filológico resulta que destacan principalmente dos significaciones, aunque tiene otras muchas y muy distintas entre ellos. Ontología, pues, será teoría del ente, intento de clasificar los entes, de definir la estructura de cada ente, de cada tipo de ente y, también, es la teoría del ser en general, de lo que todos los entes tienen en común, de lo que los cualifica como entes.

En nuestra vida nos encontramos con tres regiones donde la totalidad de los objetos puede dividirse: *cosas*, *objetos ideales* y *valores*. Más adelante nos detendremos en estas esferas de los objetos.

4. Ruyer, Raymond, *La filosofía del valor*, México, Fondo de Cultura Económica, 1952, p. 8.

5. El ser es algo que tienen o que les pasa a las cosas que son, y que permite decir de ellas que son entes. Aparte del problema de qué sea o más bien quién sea el ente, de qué cosas sean, existe el problema ulterior y más profundo de averiguar en qué consiste que esas cosas sean. Aristóteles entrevió este problema fundamental al estudiar en su *Metafísica* el ente en cuanto ente. Consultar Julián Marías, *Historia de la filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 2000, p. 292.

### *Categorías ópticas y ontológicas*

Una vez mencionadas las cuatro regiones de los objetos, se presenta enseguida el problema de intentar determinar por medio de conceptos,<sup>6</sup> de nociones, de pensamientos, en qué consisten las diferencias radicales entre esas modalidades de la objetividad. Intuitivamente podemos darnos cuenta de que cada una de ellas tiene su estructura propia; que cada región del ser o región de objetividad tiene características que la distinguen de las demás.

Se llamarán entonces categorías ópticas a las estructuras propias de cada región del ser, de cada una de estas regiones ontológicas. Empleamos el nombre de categorías porque es el que le dio antiguamente su autor: Aristóteles. En efecto, para el *estagirita*, las categorías eran los estratos elementales y primarios de todo ser; su *Metafísica* es, en realidad, una teoría del ser (con excepción del capítulo XII). Aristóteles la llamó *filosofía prima* y definió a ésta como *la ciencia del ente en cuanto ente*. Esta *Metafísica* continua siendo la obra fundamental de la ontología.<sup>7</sup>

Por debajo de las modificaciones ontológicas perduran siempre las estructuras ópticas; ya que éstas no pueden ser modificadas ni transformadas por el hecho de que el objeto entre en la relación de conocimiento. Tanto Kant, como el idealismo, creen que el objeto no es objeto, en tanto no ingrese en la relación de conocimiento. Y es que el idealismo comienza con la condicionalidad histórica de iniciarse en la teoría del conocimiento; partiendo de un principio indiscutible —vigente durante tres siglos—, asentado en que la única relación entre el hombre y las cosas es el conocimiento.

### *Estructura de los objetos reales*

En el conjunto de las cosas reales su primera estructura característica es el *ser*. Significa algo muy simple, evidente, inmediato. Está ahí, encuentro algo que hay. El árbol es, tropiezo con él, está en mi vida. En este mundo de las cosas reales encontramos otra categoría óptica, este ser es un ser real, que en su sentido estricto deriva de la voz latina *res*, que significa cosa. Este mundo de objetos que es, que tiene ser, es, además, real. Tiene una presencia individual que es la que se designa con la palabra real.

La tercera categoría óptica de esta región es: *la temporalidad*. Las cosas reales, que primero son y que tienen un ser real, necesariamente son reales

6. El concepto es una unidad mental dentro de la cual están comprendidos un número indefinido de seres y de cosas. Esa unidad mental comprende el concepto y otros muchísimos iguales o parecidos que hay en el mundo. Concepto es entonces una unidad de lo múltiple.

7. Hartmann, Nicolai, *op. cit.*, p. XIII.

en el tiempo. Tienen un ser que comienza a ser, que está siendo y que deja de ser, es decir, un ser localizado en el tiempo. La cuarta categoría es, pues, la *causalidad*. En ese ser real que empieza, que dura, que termina; hay una sucesión de transformaciones que acontecen en una forma de secuencia que se presupone inteligible. Por una parte se sitúa entre las categorías ónticas, en cuanto expresa la sucesión de las transformaciones de los entes reales en el tiempo; y, por otra, se encuentra entre las categorías ontológicas al expresar una posición de posible conocimiento, ya que esa sucesión de transformaciones en el tiempo es inteligible, es reducible a leyes, es cognoscible. De manera que las cuatro categorías ónticas fundamentales en las cuales se expresa la estructura de la región de los objetos reales son: el ser, la realidad, la temporalidad y la causalidad.

#### *Estructura de los objetos ideales*

Para los primitivos pensadores no existían más que los objetos corporales o físicos. No distinguían entre el ser y el ser físico corporal, de manera que ser y cuerpo eran sinónimos. Sin embargo, Pitágoras descubrió que hay unos objetos incorpóreos, que oponen la misma resistencia a nuestro intelecto que los corporales a nuestras manos: son los números y las relaciones geométricas. Por lo cual, cuando se habla de ser, no se puede entender solamente corporeidad. Hay otra especie de ser, la idealidad de los objetos. Dentro de éstos se distinguen tres grupos. El primero está compuesto por las *relaciones* entre las cosas. Se puede hablar de igualdad, de semejanza, de desemejanza, de que una cosa es el doble de la otra, o la mitad, todas estas relaciones son objetos ideales. El segundo es el de los *objetos matemáticos*. El punto, la línea, el círculo, los números, las raíces, los dobles, los triples, las razones, las proporciones, los cuadrados, los cubos, las diferenciales, las integrales; todos estos objetos matemáticos son ideales. El tercero es el de *las esencias*. La esencia de Nerón, aquello a lo que los historiadores se refieren al hablar de este emperador es un objeto ideal. Nerón fue un objeto real, como tal existió en el tiempo pero ya no tiene existencia real, es una idea.

Esta segunda región está constituida por tres categorías ónticas. La primera de ellas es común a la región anterior, y ésta es el *ser*. Estos objetos son, tienen ser. Pero los pensamientos que se tengan acerca de esos objetos no son cualesquiera. De una circunferencia no se puede decir lo que se quiera. Es necesario considerar algunas de sus características o rasgos peculiares; como decir, entre otras cosas, que todos los puntos son equidistantes del centro; o bien, al hablar de otra figura geométrica, de los poliedros platónicos; de los arquimedianos; de los prismas; hay que sujetarse a sus condiciones y explicar su conformación geométrica, qué tipo de caras tienen, cuántas son, regulares o irregulares, sus aristas, sus ángulos.

Los objetos ideales son, y en ese sentido son independientes de nosotros, pero no son fenómenos psíquicos (como se ha creído hasta ahora), ni son vivencias. No obstante, se necesitan vivencias para aprehenderlos. Entre otras vivencias se recurre a los símbolos. El signo, las imágenes, con que se representan estos objetos ideales, y que se requiere para pensar en ellos, son vivencias, pero no son los objetos mismos.

La segunda categoría óptica de la región que tratamos es su intemporalidad. Los objetos ideales son *intemporales*. No nacen en el tiempo, ni perecen, ni se transforman a lo largo del tiempo. No empieza un día un triángulo y luego deja de ser en Angola. Si desaparece la humanidad no dejará de ser el triángulo, sino que dejaría de ser quien lo piense. Luego los objetos ideales son fuera del tiempo (no digamos eternamente, porque este término nos involucraría en otro problema de naturaleza diferente) son intemporales.

La tercera categoría es la *idealidad*. Es lo contrario de la causalidad. Las variaciones temporales de las cosas reales consisten en que se suceden unas a otras; o los hechos se suceden en la conciencia. La causalidad muestra su carácter óptico al expresarse en esa sucesión; y al presentarse una inteligibilidad en esa sucesión adquiere un carácter ontológico. En cambio, los objetos ideales no se causan unos a otros, están en una relación que no es la causal, sino la de implicarse idealmente, la cual se llama idealidad. Aquí la conexión entre los objetos es ideal, y es esta categoría la más característica de esta región.

#### *Esfera de los valores*

Algunas reflexiones contribuyen a aclarar lo que es el valor. Cuando yo prefiero una cosa es porque veo que esa cosa *tiene valor, es valiosa*. Son los valores, entonces, algo que tienen las cosas que ejerce sobre nosotros una presión particular; no se limitan a estar ahí, a ser aprehendidos, sino que nos obligan a *estimarlos, a valorarlos*. Se puede ver una cosa buena y no buscarla; pero lo que no se puede hacer es no estimarla. *Verla como buena es ya estimarla*. Los valores no nos obligan a hacer nada, se limitan a producirnos esa modesta reacción interior que es estimarlos. Valor es, pues, aquello que tienen las cosas que nos obliga a *estimarlas*.

#### *Juicios de existencia y juicios de valor*

Una distinción frecuente en la filosofía es la que se da entre los juicios de existencia y los juicios de valor. Los juicios de existencia son aquellos que de una cosa, enuncian lo que la cosa es; enuncian propiedades, atributos, predicados de esa cosa, que pertenecen al ser de ella, tanto desde el punto de vista de su existencia como ente, como desde el punto de vista de la esencia que la define.

Frente a estos juicios de existencia la filosofía contrapone los juicios de valor. Los juicios de valor enuncian sobre una cosa algo, que no añade ni quita nada a la existencia o a la esencia de la cosa. El decir que algo es justo o injusto no modifica en nada la realidad de la acción, ni altera su esencia. De esta formulación se desprende que los valores no son cosas ni elementos de las cosas. Tampoco son impresiones subjetivas de agrado o desagrado que las cosas nos producen y que nosotros proyectamos en las cosas; tal sería el caso de la teoría de la *Einfühlung* o *proyección sentimental*.<sup>8</sup> Esas impresiones gratas o ingratas, que las cosas nos producen, provienen de nuestro yo subjetivo y las proyectamos en las cosas mismas llegando a la conclusión de que son buenas o malas, bellas o feas, santas o profanas. Sin embargo, esta teoría del agrado o desagrado subjetivo no es de ninguna manera un juicio de valor.

#### *Objetividad de los valores*

Meinong ha aseverado que una cosa es valiosa cuando nos *agrada*. El valor también es considerado por este autor como algo *subjetivo*, fundado en el agrado que la cosa produce en nosotros. Pero las cosas nos agradan *porque son buenas*, o nos lo parecen, porque encontramos en ellas la bondad. La causa de nuestro agrado es haber aprehendido la bondad. Complacerse es complacerse en *algo*, y no es nuestra complacencia quien da el valor, sino al revés: *es el valor el que provoca nuestra complacencia*.

Por otra parte, si la teoría de Meinong fuese verdadera, sólo nos causarían agrado los objetos que existen, por lo tanto, éstos serían los únicos valiosos. Pero resulta que Ehrenfels afirma que lo que más valoramos es lo que no existe: la justicia perfecta, el saber pleno, la salud de la que carecemos; es decir, los ideales; por consiguiente, Ehrenfels corrige la teoría de Meinong al decir que no son valiosas las cosas agradables, sino las *deseables*. Agrega que el valor es la simple proyección de nuestro deseo, no obstante, tanto en un caso como en el otro, el valor se está considerando como algo subjetivo; no es algo perteneciente al objeto, sino a los estados psíquicos del sujeto. Ambas teorías son falsas. En efecto, hay cosas profundamente desagradables que nos parecen valiosas, por ejemplo, curar a un enfermo contagioso; recibir una agresión por una causa noble; valorar más

8. El problema de la proyección sentimental se remonta al romanticismo, cuya intuición artística anticipó la concepción básica de la estética vigente en nuestros días. Más tarde el problema fue elaborado científicamente por: Lotze, Vischer, Volkelt, Gross, Siebeck y, finalmente, Lipps. Consultar W. Worringer, *Abstracción y naturaleza*, México, Fondo de Cultura Económica (Breviarios No. 80), 1966, p. 18.

una comida que una obra de arte; preferir la adquisición de riquezas que vivir rectamente; o bien, lo contrario, valorar más una obra de caridad que el dinero. Vemos, entonces, que la valoración es independiente de nuestro agrado y de nuestro deseo. El valor no es subjetivo, sino *objetivo* y fundado en la realidad de las cosas.

#### *Características del valor*

Una de ellas es: *el valer*. La no-indiferencia constituye el valer. Consideramos enseguida otro rasgo que lo identifica, éste es la *cualidad*. Los valores son *cualidades adheridas a las cosas*; pero esa cualidad no es real, puesto que las cualidades reales son el color, la forma, el tamaño, la materia, y el valor no es una cualidad real. En un cuadro se encuentra el lienzo, los colores, las formas dibujadas, que son elementos suyos; también tiene belleza, pero de otro modo, es una *cualidad irreal*; no es una cosa, ni tampoco un elemento de una cosa. De la misma manera, no se puede considerar que esa cualidad sea ideal, porque entonces el conjunto de su estructura óptica sería la del ser ideal y caería bajo las leyes rígidas de la demostración. En efecto, si los valores fueran ideales se podría demostrar la belleza, demostrar la verdad, pero en los valores lo único que podemos hacer, en este sentido, es *mostrarlos*. Por consiguiente, los valores son *cualidades irreales*. La mente aprehende el valor como algo objetivo, que se le impone, pero perfectamente irreal; el valor no se percibe con los sentidos, ni tampoco se comprende; *se estima*, como señalamos antes. Aprehender el valor es, justamente, estimarlo.

Es necesario distinguir entre el valor y la cosa valiosa. Las cosas *tienen* ese valor de distintas clases y en distintos grados. Hemos dicho que el valor es una *cualidad* de las cosas, no la cosa misma. Un edificio, un cuadro o una flor, tienen belleza; pero la belleza no es ninguna de esas cosas. A las cosas valiosas se les llama *bienes*. Entonces los bienes son las cosas portadoras de valores, y los valores se presentan realizados o encarnados en los bienes, adheridos a ellos.<sup>9</sup>

Por otra parte, los valores *son ajenos por completo a la cantidad, al tiempo y al espacio*. No se puede decir que un edificio sea tantas veces bello; ni puede empezar a ser bello durante un tiempo y después dejar de serlo. Tampoco se puede decir que un cuadro sea bello aquí y feo allí. Añadiremos entonces que los valores son *absolutos*. Con este término se quiere decir que no son relativos. El ser relativos significa que algo tiene valor para unos individuos y para otros no; para unas épocas históricas y para otras no. Pe-

9. Ortega y Gasset, *Obras completas...*, *op. cit.*, pp. 317 y ss.

ro esto no puede suceder con los valores, porque en ese caso estarían dependiendo del tiempo y del espacio. Se objetará que en algunas épocas algunas acciones han sido consideradas justas y que más tarde, en la historia, han sido consideradas injustas; que determinados edificios han sido considerados bellos y varios siglos después se han catalogado como feos. Pero estas suposiciones relativistas no son ciertas. Como tampoco lo sería el que antes de Pitágoras el teorema no era verdad; o que la ley de gravitación universal no existía antes de Newton. Pero el hecho de que haya una relatividad histórica en el ser humano y en sus acciones, no nos autoriza en modo alguno a trasladarla a los valores.<sup>10</sup> Los valores pueden percibirse o no; cada época tiene una sensibilidad para ciertos valores, y la pierde para otros o carece de ella; puede suceder que algunos seres humanos no hayan intuitido en lo absoluto un valor, como podría ocurrir en relación al valor estético, o al valor religioso. Pero los valores, o realidades objetivas se *descubren*, como se descubren los continentes y las islas. En determinadas ocasiones, se presenta *la ceguera para el valor (Wertblindheit)*<sup>11</sup> y los seres humanos dejan de estimar los valores porque no los perciben.

#### *Polaridad, jerarquía y materia*

Relacionada con la no-indiferencia está la polaridad de los valores, ya que hay dos posibilidades de alejarse del punto de indiferencia. Si este se llama *cero*, la no indiferencia tendrá que consistir, necesariamente por ley de su principio esencial, en un alejamiento de ese punto, positivo o negativo. Esto quiere decir que en la esencia misma de los valores se encuentra la polaridad, es decir, un polo positivo y uno negativo. Todo valor tiene su contravalor. Al valor conveniente se contraponen el inconveniente; a lo bueno se contraponen lo malo; a lo sublime se contraponen lo ridículo; a lo generoso se contraponen lo mezquino; a lo santo se contraponen lo profano. Los valores son necesariamente *positivos o negativos*, a diferencia de las realidades, que tienen un carácter de positividad.

El valor tiene, además, en segundo lugar, *jerarquía*: hay valores superiores e inferiores. En la clasificación de los valores han intervenido algunos filósofos contemporáneos. Una de las clasificaciones más acertadas es la que ha hecho Max Scheler. Primero expone una gradación jerárquica de los sentimientos (sensibles o sentimientos de la sensación; corporales; sentimientos puramente anímicos y espirituales). A Scheler le interesan, sobre

10. García Morente, *op. cit.*, p. 377-378.

11. Frondizi, Risieri, *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*, México, Fondo de Cultura Económica (Breviarios No. 260), 1998, p. 524.

todo, los sentimientos estrictamente espirituales. Estos sentimientos cobran fisonomía por su carácter absoluto, trascendente e independiente de los estados anímicos del sujeto; son intencionales e intuitivos de valores indivisibles, y son de validez total; de ellos proceden los siguientes tipos de valores: estéticos, de justicia, de aprehensión de la verdad y, en la cima del valor: lo santo.<sup>12</sup> Siguiendo la clasificación de Scheler, se pueden agrupar los valores, por orden de jerarquía menor a mayor en: *valores útiles* (adecuado, inadecuado, conveniente, inconveniente). *Valores vitales* (fuerte, débil). *Valores lógicos* (verdad, falsedad). *Valores estéticos* (bello, feo, sublime, ridículo). *Valores éticos* (justo, injusto, misericordioso, despiadado); y en la cúspide: los *valores religiosos* (santo, profano). Se enfatiza que los valores religiosos son superiores a los éticos; estos superiores a los estéticos; después se afirma la superioridad de los estéticos sobre los lógicos y, por último, los útiles. La elegancia es, pues, inferior a la belleza, y ésta a la bondad, y la bondad, a su vez, es inferior a la santidad. Scheler establece entonces una jerarquía objetiva de los valores que aparece en una escala rigurosa.

#### *Deficiencias en las teorías filosóficas*

La teoría de los valores ha insistido en distinguir el valor del ser. Lotze acuñó la famosa afirmación que dice: los valores no *son*, sino que *valen*; no son *entes*, sino *valentes*. No obstante, no escapamos al *ser* con el subterfugio del *valer*. Es evidente que se presenta aquí un problema ontológico no resuelto. Es importante no olvidar que la metafísica griega ha establecido que *el ser*, *el bien* y *el uno* se acompañan mutuamente y se dicen de las mismas maneras. El bien de una cosa es lo que aquella cosa es. El ser, el bien y el uno no son cosas, sino *trascendentales*, algo que empapa y envuelve a las cosas todas, y las hace *ser*, y al hacerlas ser, ser *unas* y *buenas*. Podría pensarse, pues, el grave problema que se presenta en la relación del ser con el valor. Esta deficiencia ontológica, tal vez, ha impedido a la filosofía de los valores adquirir mayor profundidad e importancia.<sup>13</sup> Años atrás parecía que la teoría de los valores iba a ser la filosofía. En efecto, Lotze le dio tanta relevancia a los valores que pretendió reducir la lógica, la ética y la metafísica a la axiología.<sup>14</sup>

El planteamiento de Scheler supera la deficiencia señalada, porque dice así: "los valores no solamente valen, sino que *realmente son*; pero son

12. Scheler, Max, *Ética material de los valores*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1979, p. 77.

13. Marías, Julián, *op. cit.*, p. 409.

14. Frondizi, Rosieri, *¿Qué son los valores?* México, Fondo de Cultura Económica, 1958, p. 50.

sólo *esencias ideales*. Se distinguen de los hechos de la experiencia, en cuanto éstos son *a posteriori*". Scheler expone que los valores son esencias dadas *a priori*, pero intuitos inmediatamente por los sentimientos espirituales, el amor sobre todo, y no por la inteligencia. Se dan en el entendimiento. Son realidades autónomas, *independientes*. También señala Scheler que los valores, aunque dados en la intuición de los sentimientos, son, en sí mismos, independientes de tales sentimientos y del sujeto o persona que los aprehende. Una vez descubiertos por la persona, *son y valen por sí mismos*<sup>15</sup> (Scheler distingue entre el *yo* y la *persona*; la persona es precisamente el *espíritu*, lo *activo*; y el *yo* carece de toda actividad).<sup>16</sup>

Más aún, las esencias valiosas *trascendentales* al sujeto que las advierte, están ahí siempre y son en sí mismas inmutables y eternas. Frente al relativismo empirista, que diluye las esencias valiosas en puras referencias subjetivas, Scheler defiende la *objetividad* de los valores y su trascendencia. Sostiene el carácter *absoluto* de los valores en sí mismos. Los valores son, desde siempre y para siempre, los mismos. Es el ser humano quien se coloca en una perspectiva individual, social e histórica (de grupo o raza) frente a los valores. La *independencia* de los valores implica su *inmutabilidad*; los valores no cambian.

Mientras unos filósofos sostienen que toda la filosofía no es más que axiología, otros se empeñan en que los valores no constituyen ninguna novedad. Se han señalado tres grandes sectores de la realidad: las cosas, las esencias y los estados psicológicos. En primer término, se intentó reducir los valores a los estados psicológicos. El valor se identificó con el agrado (Meinong); o con lo deseado (Ehrenfels); o con el objeto de nuestro interés, agregaron otros. El agrado, el deseo, el interés, son estados psicológicos; el valor, para estos filósofos, se reduce a meras vivencias.

En abierta oposición con esta interpretación psicologista se constituyó una doctrina que adquirió pronto gran significación y prestigio. Esta teoría fue sostenida por Nicolai Hatmann, afirmando que los valores son esencias, ideas platónicas. Continúa el esfuerzo de Scheler aunque se aparta en muchos puntos. Concibe los valores como objetos ideales, junto a los entes matemáticos; según su manera de interpretarlas son ideas platónicas, captables por una visión interior que denomina sentimiento de valor. El conocimiento del valor es *a priori*, no es intelectual o reflexivo, sino emocional e intuitivo. También considera que el valor es *absoluto* e

15. Scheler, Max, *Ética material...*, *op. cit.*, pp. 62-63.

16. *Ibidem.*, p. 77.

*independiente*. Para Hartmann el valor no es afectado por haberse o no incorporado al mundo real. Haya o no amor en el mundo, su valor ideal es inalterable. Dice así: *El modo de ser peculiar de los valores es su ser en sí ideal*.<sup>17</sup>

### Axiología arquitectónica

El valor que califica como arquitectónica o no arquitectónica una obra humana de arte es lo que se llama *valor arquitectónico*. Este valor está compuesto por una serie de valores primarios incluidos en alguna de las esferas de la clasificación que presenta Scheler. Esa serie de valores primarios y autónomos entre sí, forman parte *integral* del valor arquitectónico, de manera que ninguno de ellos puede faltar; ya que si así fuera, la obra no podría considerarse como propiamente arquitectónica. Tales valores son cuatro: *útiles, lógicos, estéticos y sociales*.

Las finalidades y los medios que sigue la arquitectura no son los mismos que los empleados por otras formas de arte bellas o simplemente técnicas. Es fundamental tomar siempre en cuenta su particular esquema que consiste en: *el programa, la materia-prima, el procedimiento específico y la forma arquitectónica*. También es importante considerar las diferencias que existen entre la forma arquitectónica, la forma escultórico-monumental y la forma edificatoria propia de los ingenieros. Las formas de valor que se han dado históricamente como invariables en su esencia o estructura básica e interna, son, sin embargo, ampliamente variables en lo que se refiere a su estructura externa y apariencia óptica.

### Los valores útiles

Lo mismo que en la clasificación de Scheler, los valores útiles son los de menor jerarquía en la arquitectura. Recordemos la famosa frase de Vitruvio para definir lo que un edificio busca: *utilitas, firmitas y venustas*; es decir: utilidad, firmeza y belleza.<sup>18</sup>

En la búsqueda de un fundamento de lo que se entiende por el valor útil, encontramos que en axiología se distingue, habitualmente, entre *valores intrínsecos* y *valores instrumentales*. Los primeros son un fin en sí mismos, como: la belleza, la justicia, el amor, la caridad...; en cambio, los instrumentales son medios para lograr fines que los trascienden, tal es el caso de

17. Frondizi, R., *Introducción a los problemas...*, op. cit., pp. 516-523.

18. Vitruvius, *On Architecture*, Trans. Frank Granger. Cambridge, Mass., 1955, Harvard University Press, p. 34. También ver excelente traducción de José Ortiz y Sanz en español Vitruvio, *Los Diez Libros de Arquitectura*, Madrid, Akal, Libro I, cap. III, 1992, p. 14.

la utilidad.<sup>19</sup> La sociedad contemporánea presta una atención preferente a los valores instrumentales, cuya consecuencia ha sido el rápido desarrollo de la tecnología.

Lo útil se manifiesta con algunas de sus categorías básicas; requiere servir de enlace para *alcanzar otro objeto (o un bien) ajeno a la cosa valente* como útil; también exige la *posesión del objeto útil* para poder disfrutar de su utilidad y, por último, exige una *adecuación formal* de la cosa útil a la obtención del bien que se persigue a su través o por su medio.<sup>20</sup> La autonomía de las esferas del valor explica porqué una cosa puede valer utilitariamente como conveniente, adecuada y muy útil, a la vez que ser bella o fea, sin variar su esencia.

En toda obra arquitectónica lo *útil-constructivo* está siempre presente, en cambio lo *útil-económico* está condicionado por el problema y su programa. Tal es el caso de una fábrica, por ejemplo, en el que su elemento regente es la máxima utilización del espacio en función de la más estricta necesidad. De la misma manera es necesaria la más estricta economía en el costo de la edificación. Los espacios responderán a las funciones físicas especificadas, a los procesos de fabricación, a las del trabajador y a las exigencias del programa. La fábrica bien resuelta no debe rebasar lo que espacialmente le señalan estas funciones. Los espacios *delimitantes o edificados* deberán apegarse también a las necesidades que resulten de los espacios habitables y a las funciones mecánicas de resistencia. La concepción formal de todos los elementos, apoyos, piso o cubierta, dependerán de las especificaciones precisas que se señalen en el programa o se deduzcan del mismo.

Tanto el aspecto utilitario-conveniente como el utilitario-económico, son elementos que rigen el programa en el caso de la fábrica. El arquitecto debe lograr que la forma se apegue a la economía del costo, al mismo tiempo que alcanza la perfección en la expresión. La máxima economía parte de entender que la forma resistente es económica cuando no presenta ni exceso ni falta de materia en función del esfuerzo que debe soportar.

En un monumento conmemorativo lo útil-económico no interviene en la construcción, ya que esta no sirve físicamente a la colectividad como una fábrica. Un ejemplo es la columna de la Independencia en México (véase Figura 1) la cual sigue la forma tradicional de columna conmemorativa, que como la columna Trajana en Roma, es una columna que no soporta ningún peso, que no es apoyo. El interior aloja una escalera que sube hasta la par-

19. Frondizi, R., *Introducción a los...*, op. cit., pp. 452-453.

20. Villagrán García, José, *Teoría de la Arquitectura*, México, UNAM, 1988, p. 296.



Figura 1. Columna de la Independencia. México (Antonio Rivas Mercado).

te superior del ábaco correspondiente al capitel corintio, en donde se ha dispuesto un mirador. Pero tanto la escalera como el mirador arquitectónicamente son inútiles, ya que no se está dando la solución a una torre de observación, sino a un monumento. Las formas edificatorias desempeñan un servicio útil mecánico constructivo, pero en este caso lo útil-económico es secundario. Se comprueba entonces lo mencionado antes, que lo *utilitario-constructivo* está siempre presente en toda obra arquitectónica, pero que lo *útil-económico* está condicionado por el programa, dependiendo el tipo de edificio que se trate.

#### *Los valores lógicos*

Se ha afirmado que los valores lógicos son los pensamientos mismos y se dis-

tinguen de los demás valores en que son los únicos que tienen la peculiaridad de expresar algo fuera de ellos mismos. Siendo los valores lógicos pensamientos, coincidirán con éstos en ser-verdaderos o ser-falsos, estas serán sus formas de valer. De manera que será necesario entender lo que es la verdad, la sinceridad, la falsedad y la mentira en la arquitectura.

El concepto de la verdad es una relación entre el pensamiento y la imagen del objeto. Un objeto no puede ser por sí mismo ni verdadero ni falso. Es entonces el concepto de la verdad el que está por encima del objeto; y se entiende por verdad, en la conciencia científica, *la concordancia del contenido del pensamiento con el objeto*.<sup>21</sup> En este sentido, se encuentran cinco formas de la verdad en arquitectura<sup>22</sup> que se refieren a las formas ópticas construidas y no a los pensamientos. Ellas son:

1. Concordancia entre material de construcción y apariencia óptico-háptica.
2. Concordancia entre forma y función mecánico-utilitaria.
3. Concordancia entre forma y destino utilitario-económico.
4. Concordancia entre formas exteriores, particularmente fachadas, y estructuras internas.
5. Concordancia entre forma y tiempo histórico (programa general).

La primera forma de verdad es evidente, se refiere a que los materiales empleados en las edificaciones deben corresponder a su propia naturaleza. Ruskin al extenderse sobre éste tema,<sup>23</sup> en *La lámpara de la verdad* dice así: "tal vez no podamos recomendar una arquitectura bella, buena u original; pero podemos exigir una arquitectura honrada..." y posteriormente agrega que las falsedades sobre las superficies se definen como: "...la osadía de suponer una forma o una materia que en realidad no existe, tal como la pintura en madera para figurar mármol... el mal consiste siempre en la voluntad de engañar y lo difícil que es determinar dónde empieza y dónde acaba la mentira..."<sup>24</sup> Otro ejemplo que señala es el de cubrir los ladrillos de cemento y dividir este cemento por las juntas para imitar la piedra, *esto es mentir*, afirma Ruskin. Concluye más adelante que debe aplicarse el "gran principio que proclamamos: ninguna forma ni materia deben ser representadas con falsedad".

La segunda forma de verdad en arquitectura es la *concordancia entre forma y función mecánico-útil*. En este caso, así como el material debe verse

21. Müller, Aloys, "Introducción a la filosofía", en *Revista de Occidente*, Madrid, 1931.

22. Villagrán, García, *op. cit.*, p. 306.

23. Ruskin, John, *Las siete lámparas de la arquitectura*, Buenos Aires, Publicación de José R. Destéfano, 1958, p. 57.

24. Ruskin, *op. cit.*, p. 69.

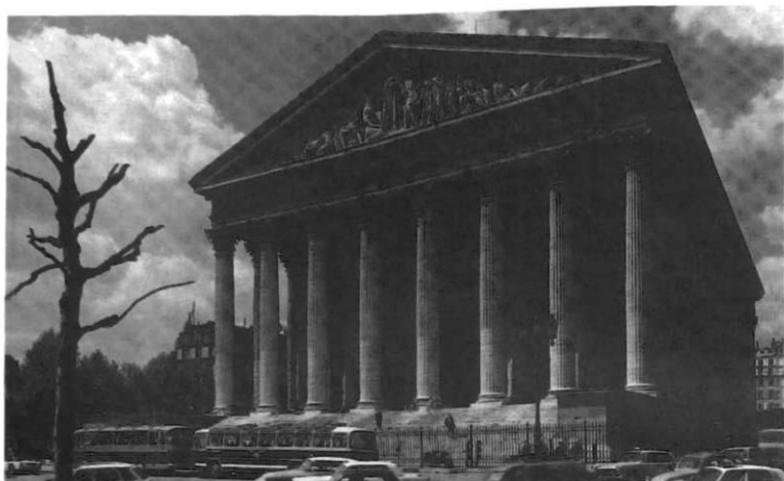
como es, la forma que se adopte en la estructura arquitectónica debe responder a la función mecánica que le corresponde asumir. Actualmente existen numerosos ejemplos que ofrecen solamente una apariencia óptica, resultando soluciones formalistas, que distan de ser arquitectónicas. El caso del genuino *Ballon System* norteamericano, sistema constructivo a base de cedro californiano por fuera y empleando el mismo material como estructura interna, ha sido mal interpretado en algunos casos al emplear un revestimiento de madera sobre muros de ladrillo y mortero.

La tercera forma es la que se menciona como *concordancia entre forma y destino utilitario económico*. Numerosísimos ejemplos ilustran la falta de verdad en este sentido. Aquellos balcones que aparentan estar abiertos al interior, pero que son ciegos, encontrándose detrás de ellos solamente un muro, nos muestra este tipo de discordancia.

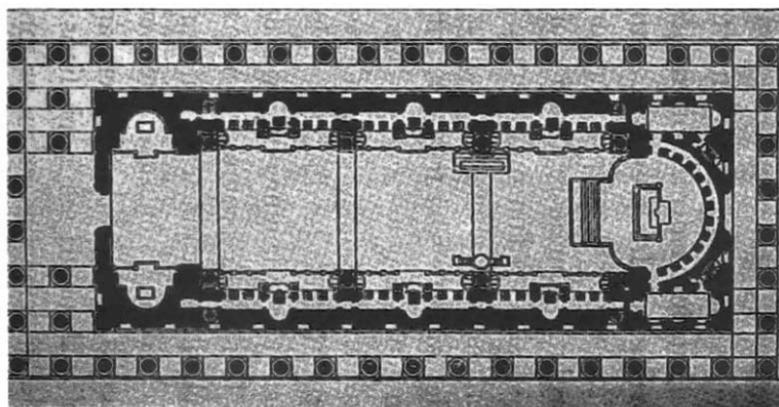
La cuarta forma o *concordancia entre lo interior y lo exterior* también es frecuente encontrarla negativamente en los edificios que imitan a los templos *griegos* exteriormente, pero que no corresponden con su organización interior; como se puede apreciar en la capital norteamericana de Washington. Un ejemplo muy ilustrativo es el del templo de la *Magdalena* de París (véase Figura 2) que presenta dos estructuras. La planta es de un templo cristiano del siglo XVIII, de una nave con pilares y contrafuertes (véase Figura 3); pero la segunda estructura envuelve a la primera rodeándola por sus cuatro costados de columnas romanas. En alzado, se reprodujo en el edificio parisino, con toda perfección, un templo períptero romano hermosísimo. No obstante, el resultado puede calificarse como una discordancia carente de lógica arquitectónica.

Por último, la quinta forma de verdad en arquitectura es *la concordancia entre forma y tiempo histórico*, es decir, entre el estilo de la obra y su propia época. El siglo XIX ilustra muy bien estas soluciones anacrónicas que son falsas, como por ejemplo el llamado *Art-nouveau* o *Modern-style*. El error arquitectónico de estos edificios es que buscaron una forma nueva sin considerar la integración valorativa de la obra.

Las cinco formas de verdad en arquitectura tienen en común la búsqueda de la *concordancia* de tipo *formal*, entre material, destino, función mecánica, congruencia entre el interior y el exterior, y tiempo histórico; lo cual no es otra cosa que la concordancia entre *la finalidad, el medio empleado* y *la forma construida*, que es el resultado. De manera que la conformidad del hacer humano en relación con su fin y medio, así como las leyes que rigen esa relación, para obtener una forma construida perfecta, se traduce como *la lógica del hacer*. Pero en la actividad intelectual, la de pensar, la lógica es conformidad entre el pensamiento y su objetivo. En resumen, partimos del criterio que consiste en adecuar la forma al programa. Después, conformar los medios de la arquitectura, los cuales son los



**Figura 2.** Templo de la Magdalena, París (1809-42) (Barthólemy Vignon). La forma exterior copia un templo périptero romano.



**Figura 3.** Planta del templo de la Magdalena, París. La estructura exterior, de un templo périptero romano, rodea la estructura interior de una nave, pilares y contrafuertes de un templo cristiano del siglo XVIII.

espacios construidos, edificados y habitables; mismos que incluyen los sub-medios, es decir, los materiales de construcción, el agua, la luz, las plantas... a su programa. Esta conformidad es la lógica arquitectónica.

La obra arquitectónica debe cumplir con los valores útiles y lógicos, pero también debe alcanzar una valoración estética positiva; todo ello es parte integrante del valor arquitectónico que se condensa en una unidad. De esta unidad depende el que una obra sea o no arquitectura.

### *El valor estético*

Para indagar sobre el valor estético en la arquitectura, partimos de las ideas de dos tratadistas franceses del siglo XIX. Uno es el tratado de Leonce Reynaud que condiciona lo bello en arquitectura a lo *bueno* y lo *útil* o conveniente. Dice así: "Ninguna construcción puede agradarnos por completo, si no es portadora en todas sus partes esenciales de cierto sello de utilidad y de conveniencia... La arquitectura, como las otras artes, tiene sus condiciones particulares de existencia, nace de las necesidades materiales; *lo útil es su primera finalidad*... Tales son las primeras condiciones que debe satisfacer una obra de arquitectura para despertar en nosotros el sentido de lo bello".<sup>25</sup> Agrega una frase de Platón: "Llamo fea una cosa cuando sólo atiende a lo agradable, y descuida lo bueno".

Recordemos al estudiar la ontología que los valores son autónomos, no pueden condicionarse entre sí; y si concurren dos valores entre sí, por ejemplo los útiles y los estéticos, conservan su independencia. Una columna es útil al resistir perfectamente la carga que pesa sobre ella, pero no por eso resulta necesariamente bella. Todos los ojos sanos y normales son útiles, pero no todos son hermosos.

El otro tratadista es Julien Gaudet, el cual condiciona lo bello en arquitectura a la verdad y sinceridad de la obra. Dice así: "Lo bello es el esplendor de la *verdad*. El arte es el medio dado al hombre para producir lo bello; el arte es pues la persecución de lo bello en lo verdadero y por lo verdadero". La definición que proporciona de lo bello proviene de Platón y su escuela: *Splendor veris*. Como vimos anteriormente, la verdad en arquitectura formaba parte de los valores lógicos, de manera que Gaudet confunde éstos con los valores estéticos.

Si suponemos que se reproduce el Panteón romano en otro sitio y sus columnas son huecas, la cúpula se construye con estuco y tela de alambre; puede no perderse la belleza del modelo original, pero lo que sucede es que se han desintegrado los valores arquitectónicos, ya no está la lógica del hacer, ni su utilidad, ni tampoco la función social. Por consiguiente, la belleza de la obra estará únicamente en la composición, en la perfecta armonía de las partes y del conjunto, pero no habrá verdad en ella.

Otras ideas se han expresado respecto a la belleza; San Agustín la define como el *Splendor ordinis*, o sea, el esplendor del orden. Santo Tomás como: *Splendor formae*, o el esplendor de la forma. Hegel empieza por diferenciar lo bello artístico de lo bello natural, dice así: *lo bello artístico es*

25. Reynaud, Leonce, *Traité d'architecture*, París, Ed. Dunot (Citado por J. Villagrán García. *Teoría...*, op. cit., 1850, p. 320).

*engendrado únicamente por el espíritu y sólo como producto del espíritu es superior a la naturaleza.*<sup>26</sup> A lo largo de su escrito Hegel precisa que la cualidad de la obra de arte *dependerá del grado de fusión, de unión, que exista entre la idea y la forma,*<sup>27</sup> asentando también que lo bello es *la manifestación sensible de una idea*. Shopenhauer piensa que lo bello no está en la idea misma, sino en su expresión, dice: *La belleza es la expresión de una idea*. Shelling la define así: *unidad de lo ideal y lo real*.

A pesar de todas las corrientes diversas que existen, se encuentra una idea común: en todas ellas se concede que todo arte tiene *medios y situaciones*. Los medios son el instrumento material que se emplea para crear obras de arte y que así puedan ser apreciadas. Las situaciones constituyen el tema de la obra. Los *medios* en arquitectura son: los *espacios construidos* y sus *calidades formales*. Tales espacios son de dos clases: 1) *habitables* o delimitados y 2) *edificados* o delimitantes. Los espacios habitables se clasifican, a su vez, en: a) espacios fisonómicos o *de estar*; b) espacios distributivos o *de circulación*; y c) espacios auxiliares o *de complemento*. Los espacios edificados o delimitantes, comprenden: a) los *apoyos* o delimitantes verticales; b) las *cubiertas* o delimitantes horizontales; y c) las *comunicaciones verticales* o delimitantes mixtos.<sup>28</sup>

Las calidades plásticas formales son los medios empleados en todas las épocas para dotar a los espacios, y a la obra en su conjunto, de armonía. Ellas son: a) *la mórfica* o figura; b) *la métrica* o dimensión, proporción; c) *la cromática* o el color; y d) *la háptica* o textura.

De esta manera, seguimos indagando cómo lograr expresar la belleza en la creación arquitectónica. Al realizar una composición, en la arquitectura y en todas las artes, se combinan los medios propios de un arte en sentido de una expresión estética. La composición debe alcanzar una armonía en esta combinación, de no ser así habrá yuxtaposición de medios solamente. Otros factores importantes intervienen en la expresión estética. Frank Lloyd Wright enfatiza la *unidad* en la composición, que consiste en relacionar las partes con el todo y el todo con las partes, ya anunciada por Vitruvio hace dos mil años. En las obras que se han clasificado como dotadas de belleza, se observa que están compuestas de ciertos rasgos que alcanzan esa integración, y que son: *la claridad, el contraste, la axialidad, la simetría, el ritmo y la repetición*. Todas estas cualidades concurren en un mismo propósito: la *unidad orgánica*, ordenada y armoniosa, en sentido plástico, lo bello.

26. Hegel, G.W.L., *Introducción a la estética*, Barcelona, Ediciones Península, 1973, p. 8.

27. *Ibidem.*, p. 120.

28. Villagrán García, *op. cit.*, p. 324.

### *El valor social*

Sociedad es un conglomerado humano organizado hacia una cultura. Cultura es *el modo de vida que lleva una colectividad organizada*. Por consiguiente, *la sociedad es la colectividad humana que se organiza, en comunidad de medios, para tender hacia un determinado fin, esto es, hacia la objetivación de una cultura*. La cultura tiene como una de sus formas al arte, y el arte se nutre de la cultura y de la vida misma.<sup>29</sup>

De manera que toda arquitectura auténtica, al pertenecer a una cultura y ser su expresión total, tiene un *valor social*. Tal expresión se da a través de las formas adecuadas que responden a un determinado programa, las cuales manifiestan diversas modalidades del vivir individual y colectivo. Pero, además, la historia como ciencia aporta un método para investigar la arquitectura, y un objeto arquitectónico se convierte en un documento para determinar los diversos aspectos de la *estructura social* y del modo de vida en que se construyó. El hecho arquitectónico (lo mismo que el hecho histórico propiamente dicho) es el producto de un acontecimiento o de un proceso en la vida social.<sup>30</sup>

Es por estas razones que el historiógrafo, así como el antropólogo, encuentran en la arquitectura un documento valioso para investigar una cultura y conocer el espíritu que la impulsó. La proyección que tiene lo social en lo arquitectónico y la capacidad expresiva que puede encontrarse en un lugar geográfico y un tiempo histórico determinado se encuentra en numerosos ejemplos.

### **Conclusión**

Hemos pensado que es conveniente estar familiarizados con la noción de *valor*, al considerar que los valores están involucrados con el nombre de nuestro Departamento: "Evaluación del Diseño". Por consiguiente, hemos comenzado por adentrarnos en lo que se entiende por el valor en general. Posteriormente abordamos el estudio sobre la teoría de los valores, para lo cual previamente ha sido necesario dar una idea panorámica de lo que es la ontología, revisando las diversas esferas de objetividad que rodean nuestra vida con el propósito de poder entender la naturaleza de los valores y su posición dentro de la ontología. Por último, se ha recurrido a una teoría axiológica para obtener un concepto complejo pero organizado de la valoración arquitectónica. El criterio expuesto en este trabajo y reducido a los

29. Villagrán García, *Teoría...*, *op. cit.*, p. 388.

30. Chico Ponce de León, Pablo, *Función y significado de la historia de la arquitectura*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, Cuadernos 4, 1991, p. 43.

cuatro valores que integran una obra arquitectónica es el que se ha impartido en la docencia. Es el problema de la *evaluación* de la arquitectura, uno de los prioritarios que hemos manejado y transmitido a los alumnos en las asignaturas que impartimos.

### Bibliografía

- CHICO Ponce de León, Pablo (1991). *Función y significado de la historia de la arquitectura*. Cuadernos 4. Mérida:Universidad Autónoma de Yucatán.
- FRONDIZI, Risieri (1958). *¿Qué son los valores?* México:Fondo de Cultura Económica (Breviario 135).
- , (1998). *Introducción a lo problemas del hombre*. México:Fondo de Cultura Económica (Breviario 260).
- GARCÍA Morente, Manuel (s/a). *Lecciones preliminares de filosofía*. México:Editorial Época.
- GHYKA, Matila C. (1977). *Estética de las proporciones en la naturaleza y las artes*. Barcelona:Editorial Poseidón.
- (1968). *El número de oro. I. Los ritmos* (Dos tomos). Buenos Aires:Editorial Poseidón.
- HARTMANN, Nicolai (1986). *Ontología. Tomo I: Fundamentos*. México:Fondo de Cultura Económica.
- MARIAS, Julián (2000). *Historia de la filosofía*. Madrid:Alianza Editorial.
- MÜLLER, Aloys (1931). *Introducción a la filosofía*. Madrid:Revista de Occidente.
- ORTEGA y Gasset, José (1947). *Obras Completas*. Tomo VI. Madrid:Revista de Occidente.
- REYNAUD, Leonce (1850). *Traité d'architecture*. París:Dunnot.
- RUSKIN, John (1958). *Las siete lámparas de la arquitectura*. Buenos Aires:Publicación de José R. Destéfano.
- RUYER, Raymond (1952). *La filosofía del valor*. México:Fondo de Cultura Económica (Breviario 208).
- SCHELER, Max (1979). *Ética material de los valores*. Madrid:Editorial Magisterio Español.
- TONDA, Ma del Pilar (1986). *Textos sobre teoría de la arquitectura*. México:UAM.
- VILLAGRÁN García, José (1988). *Teoría de la arquitectura*. México:UNAM.
- VITRUVIO Polión (1992). *Los Diez Libros de Arquitectura*. Madrid:Ediciones Akal.
- WORRINGER, W (1966). *Abstracción y naturaleza*. México:Fondo de Cultura Económica (Breviario 80).



ALFONSO ZAMORA PÉREZ

# Explicitar valores. Evaluaciones válidas y legitimidad al interpretar el diseño

---

## Del problema de las evaluaciones válidas a manera de introducción

*La emotividad es la coartada de la ilegitimidad.*

Néstor Sexe, *diseño.com*

¿Qué es evaluación del diseño? De alguna u otra forma, me he preguntando lo que esta expresión significa —al menos desde 1989—, cuando ingresé a la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A), en el departamento académico homónimo. Desde entonces mi intención era contar con algunos criterios que me auxiliaran a ubicar mi incipiente labor académica dentro de los objetivos departamentales. En su momento encontré un par de referencias oficiales y otras más “de pasillo” que aparentemente resolvieron mi inquietud. No obstante y tal vez debido a la generalidad y a la ambigüedad como estaban planteadas, no terminé allí mi búsqueda. Con el tiempo, recabé más datos, con la idea de satisfacer una curiosidad acerca del modelo académico que organizó la docencia del diseño en CYAD-A y toda su estructura académica. Mas todo lo que iba encontrando simplemente me llenaba de interés por conocer más y más. En particular, me refiero a la tesis académica de la Cuarta Área del Conocimiento (4AC), al Modelo General del Proceso de Diseño (MGPD) y al Sistema Eslabonario (SI-ES).

Por supuesto, un embelezo tan maravilloso no podía durar mucho tiempo. Junto a esa atracción, fue creciendo cierta desazón al descubrir que la “mina de oro” que había encontrado, levantaba —y levanta— las más en-

carnizadas y encontradas pasiones entre los académicos de CYAD-A. Con claridad apenas suficiente para intentar ir más allá de mi perplejidad, pude realizar, junto con el Víctor Rocha, un coloquio divisional en torno a la carrera de diseño industrial, que pretendía trabajar uno de los sentidos que el mencionado modelo preveía como orientación natural para desarrollar el campo y las disciplinas del diseño: dirigiendo la reflexión hacia la particularización del "Modelo General del Proceso de Diseño".<sup>1</sup> Lamentablemente, al término del evento, mi desazón se había convertido en franca decepción.

Bien, voy a dejar en este punto el relato, pues no es necesario contar las anécdotas y las pasiones entretrejidas en relación con el modelo, ni tampoco me interesa argumentar en favor o en contra. La narración, en todo caso, me permite mostrar el problema más importante, que está vinculado al tema de la evaluación en el campo del diseño; pero más sustancial y no sólo en el campo del diseño, está el problema de hacer evaluaciones *válidas*, suficientemente académicas, institucionales y sistemáticas.

Respecto a la evaluación del modelo que originó y sustenta la actividad académica del diseño en la UAM-A, no existe evaluación alguna con referentes valorativos explícitos; y si existiera, su validez estaría seriamente mermada si no ha sido difundido o no está disponible entre los miembros antiguos de la comunidad, sobre todo, entre los nuevos académicos, como ameritaría un trabajo de tal importancia.

Entonces, ¿qué tiene que ver la carencia de evaluaciones *válidas* sobre el modelo académico de CYAD-A con el problema general de evaluar el diseño? Primeramente, que un modelo académico de diseño, cualquiera que este sea, podría ser evaluado como parte medular de la realidad mayor del diseño dentro de la cultura. También está la necesidad de evaluar procesos y resultados para una institución académica y para sus entidades —en especial, para una entidad académica que recibe el nombre de Evaluación del Diseño. Pero la relación específica que quiero destacar, se ubica dentro de una situación institucional ambigua como la descrita, donde se requiere evaluar la *coherencia entre postulados y hechos* rebasando el nivel de las tomas de posición personales o, peor aún, de las tomas de decisiones arbitrarias, ofreciendo a cambio criterios confiables y válidos a la comunidad, es decir, legítimos. Así, dejaré de hablar de *contenidos*, para ir a los *contenedores* mismos. En las siguientes líneas explicaré mi concepción sobre lo que es una evaluación *válida*, para lo cual primero expondré *el procedi-*

1. Coloquio Divisional Interno, *El proceso de diseño en la UAM/A. Debates en torno a la particularización del modelo general*, CyAD, UAM, Azcapotzalco, 17 al 23 de junio, 1991.

*miento mediante el cual construyo mi idea de evaluación, es decir, exponer los aspectos que conscientemente tomo en cuenta para formarme mi interpretación del concepto de evaluación.*

### De la evaluación como *explicitación de referentes*

*¿Cómo alcanza el crítico la capacidad de legitimar sus opiniones y de qué premisas deben partir sus métodos?*

Josep Maria Montaner, *Arquitectura y crítica.*

Según los diccionarios, el término "evaluación" designa el acto y el efecto de *evaluar*, un verbo transitivo cuyo significado es dar *valor* a algo, ya sea "valorando", "estimando" o "apreciando", o bien, "valuando", "calificando" o "tasando". En estos dos grupos, de tres ejemplos cada uno, se hace evidente los dos tipos de aspectos denotados en el uso real del término evaluación: los aspectos subjetivos y cualitativos en el primer grupo, y los aspectos objetivos y cuantitativos, en el segundo. Bien, pero, si llamamos *evaluación* al acto y efecto de *evaluar* y esta acción significa dar valor a algo, ¿qué es entonces, aquello a lo que llamamos "valor"? Para hacernos una mejor idea del concepto "valor", veamos lo que dice José Ferrater Mora en su *Diccionario de Filosofía*. Para él, "valor" es concepto capital de la "axiología", el lugar donde se reflexiona sobre la noción de valor en sí misma. En primer instancia, ubicar esta reflexión autónoma permite diferenciar una "teoría de los valores" de "un sistema de juicios de valor cualquiera". Por ejemplo, en la doctrina filosófica sobre el valor que está *implícita* en la noción de "el ser verdadero" de Platón, las "Ideas" son categorías que poseen la máxima dignidad y, por ello, son eminentemente valiosas. Desde esta posición, decir que algo es y que algo vale es casi lo mismo. Pero equiparar el valor con el ser, dificulta la reflexión autónoma sobre el valor, pues:

*...si todo lo que es, en cuanto que es, vale —y viceversa—, no parecerá necesario averiguar en qué consiste el valer, el ser será suficiente. Por consiguiente, la equiparación del ser con el valor (o el valer) es un juicio de valor, pero no todavía una teoría de los valores.*

En otras palabras, la axiología busca saber qué es el valor como categoría universal y, sólo después, saber qué distingue a los valores entre ellos en tanto juicios específicos. En este sentido, se puede decir que la axiología en su devenir como disciplina filosófica relativamente autónoma enfrenta dos problemas esenciales: 1) determinar la naturaleza de los valores; y 2) deter-

minar su carácter *absoluto o relativo*. Estos temas han sido abordados desde muchas perspectivas y con frecuencia opuestas entre sí. Pero independientemente a las posiciones que produce cada uno de estos problemas, según Ferrater, en esas reflexiones hay seis indicadores que suelen presentarse como propios a todo valor, o sea, atribuibles al valor en tanto categoría universal.

Quizá el más importante de ellos sea el “valer”. La realidad del valor es el ser *valioso*. La bondad o la belleza, por ejemplo, no son cosas reales (determinadas por su espacialidad, temporalidad, causalidad, etcétera), pero tampoco son entes ideales (determinados por su intemporalidad), sino que son cosas principalmente valiosas. Pese a que los valores son intemporales (por lo que suelen confundirse con idealidades), su forma de realidad no es el ser ideal ni el ser real, sino el ser valioso. De ahí que, en los hechos, los valores existan para alguien. Nietzsche dio un serio impulso a una teoría del valor autónoma, al descubrir al valor como fundamento, consciente o no, de actitudes filosóficas y de concepciones del mundo y de la vida, o sea, como expresión de los *actos de preferir y preterir*. Sin embargo, que la noción de valor esté ligada a la noción de preferencia, acota Ferrater, no implica en absoluto aceptar que algo tenga valor porque es preferido o preferible, ni tampoco que algo es preferido o preferible, porque tiene valor. El valor no reside tanto en las cosas como en la actividad de una conciencia, pero ello tampoco equivale a hacer depender el valor sólo de representaciones, pues también reside en la existencia. De ahí su segundo rasgo: la “objetividad”. Por ejemplo, mientras de un lado, la teoría relativista afirma que *tiene valor lo deseable* (los actos de agrado y desagrado fundamentan los valores); y del otro, la teoría absolutista afirma que *es deseable lo valioso* (el valor es el fundamento de todos los actos), para Ferrater, la objetividad del valor es:

*...la indicación de su autonomía con respecto a toda estimación subjetiva y arbitraria. La región ontológica “valor” no es un sistema de preferencias subjetivas a las cuales se da el título de “cosas preferibles”, pero no es tampoco una región metafísica de seres absolutamente trascendentes.*

Por ello, otro rasgo del valor, la “no independencia”, se refiere a su necesaria adherencia a las cosas y no a una subordinación del valor a instancias ajenas. Esta es la razón por la cual los valores hacen siempre referencia al ser y son expresados como predicaciones del ser; y también, ésta es la razón de que, en tanto referencias al ser, otra característica de los valores sea el potencial que tienen de ser expresados en su “polaridad”, es decir, desdoblados en un aspecto positivo y otro negativo, este último frecuentemente llamado disvalor. Además, se dice que los valores son

independientes de la cantidad y, por eso, no puede establecerse relaciones cuantitativas entre las cosas valiosas. Así, para Ferrater, el quinto rasgo de los valores es la "cualidad" pura. Por último, añade que la "jerarquía" es otro de los rasgos de los valores que los hace diferenciables respecto a las relaciones mutuas entre distintas especies de valor.

Como síntesis de lo expresado hasta aquí explicaré en cuatro pasos, un esquema "valioso" para plantear una idea de evaluación más coherente con la necesidad doble —e insoslayable para el medio académico de donde surge esta reflexión— de validar y legitimar sus evaluaciones.

En un primer nivel, en sentido léxico, la evaluación es el acto y el efecto de evaluar. Esta acepción la corrobora el uso coloquial del término: la voz "evaluación" designa el proceso de evaluar y también a su producto. En otras palabras, la evaluación como proceso designa el acto de evaluar, igual que, en tanto producto, refiere los juicios emitidos, sean juicios valorativos, juicios descriptivos o mejor, como aquí propongo, juicios interpretativos (véase Figura 1).

En un segundo nivel, en un sentido más comprensivo, las nociones léxica y coloquial previas, que pueden ser englobadas enunciando a la evaluación como *proceso productor de juicios*. Lo importante de esta síntesis es que involucra, con cierta claridad y facilidad, dos elementos indispensables no sólo para que el proceso se presente, sino para entenderlo desde una perspectiva más amplia e integral: me refiero al sujeto que evalúa y al objeto evaluado, o sea, alguien que juzga el valor o disvalor de algo (véase Figura 2).

Así, en un tercer nivel más comprensivo, involucrar al evaluador y a lo evaluado, permite ver la evaluación como lo que realmente es: una *forma de relación del sujeto con su mundo*. Esta relación de tipo interpretativa es esencial para el sujeto, pues —como vio Nietzsche— sepamos o no, los individuos somos y existimos basándonos en los juicios que hacemos del mundo, y *haciendo juicios, interpretamos*. Pensando en una relación interpretativa como ésta, la evaluación necesariamente se encuentra matizada y filtrada por la subjetividad del evaluador, tanto como por la objetividad de lo evaluado —y en combinaciones diversas. Esto hace indispensable considerar el aspecto cualitativo del valor, otorgado por el sujeto a toda evaluación, tanto como el aspecto cuantitativo otorgado a la evaluación por el objeto, o sea, la "objetividad" del valor (véase Figura 3).

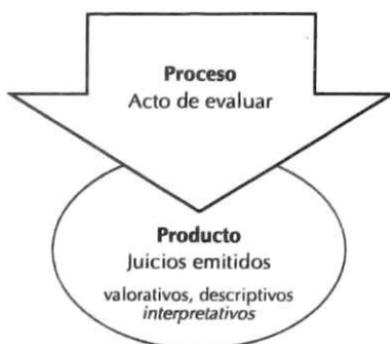
En este sentido, la evaluación llega a ser una forma esencial del sujeto para relacionarse con su mundo, interpretándolo, en la que interviene la objetividad tanto como la subjetividad.

Así, en el cuarto y último nivel —y con miras estrictamente académicas— veo necesario entender la evaluación académica como un proceso de

---

**FIGURA 1. La evaluación como acto y efecto de evaluar.**

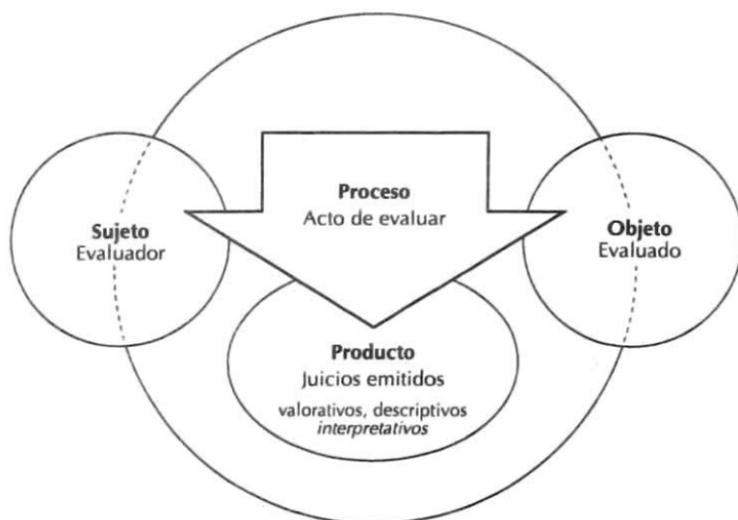

---



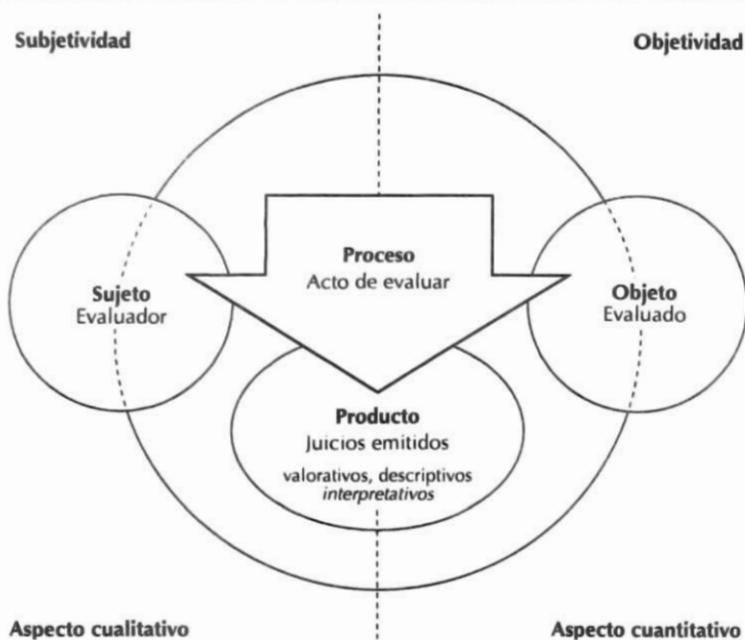
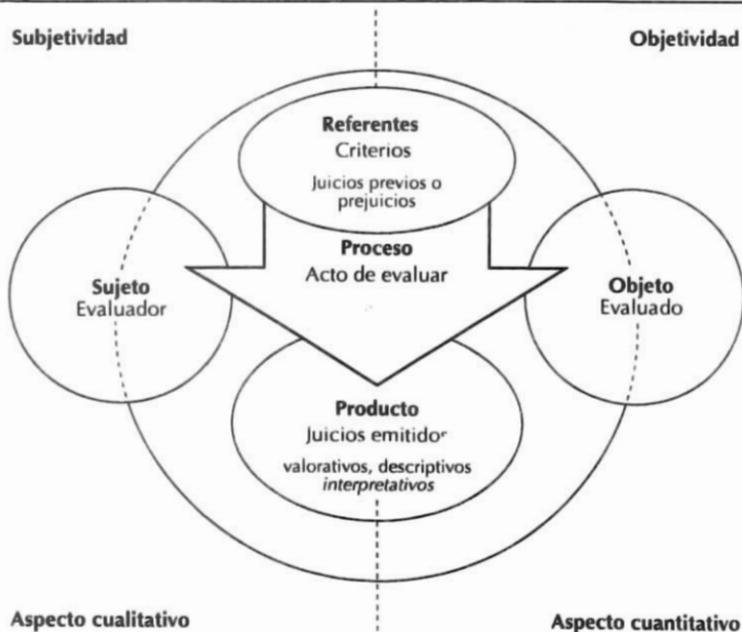

---

**FIGURA 2. La evaluación puede ser vista como un proceso productor de juicios por parte de un sujeto evaluador sobre un objeto evaluado.**


---



*explicitación de referentes*, es decir, como concientización de los criterios usados para elaborar los juicios vertidos en las valoraciones que hacemos. Después de todo, como enunciados, los juicios a los que llegamos, producto de la evaluación, derivan de interpretaciones preexistentes que también son juicios —y con frecuencia, prejuicios— desde los cuales partimos y que, como resultado de la evaluación en turno, podrán llegar, o no, a ser modificados (véase Figura 4).

FIGURA 3. La evaluación como *interpretación del mundo*.FIGURA 4. La evaluación como *proceso de explicitación de referentes*.

## De la valoración del diseño como proceso continuo de interpretación

*De nuevo la pluralidad, la inmensidad y la dificultad de los problemas, me dicen que me he fijado una misión imposible. Pero veo cada vez mejor que no se trata de resolverlos de forma acumulativa. Veo cada vez mejor, que no es necesario tender a edificar una Torre de Babel del saber, sino un principio productor de conocimiento o método.*  
Edgar Morin, *El método I. La naturaleza de la Naturaleza.*

Una vez expuesto el *procedimiento* con el cual construí mi idea de evaluación, es decir, *explicitados los aspectos que completos o incompletos estimé para construir mi interpretación*, quiero terminar estas reflexiones, enlistando doce cualidades que delinear las *evaluaciones válidas* y explicar mi idea sobre este tipo específico de procesos de interpretación.

- 1) Una "evaluación válida" reconoce que sus productos son juicios interpretativos antes que sólo juicios valorativos o juicios descriptivos. Esto perfila a la evaluación como *emisión de juicios interpretativos conscientes*.
- 2) Los juicios interpretativos son siempre "referencias" al *mundo actual*, si entiendo "actual" como la temporalidad, pasada o futura, relativamente inmediata al efímero instante llamado presente. Llamo a este rasgo la *actualidad* de la interpretación.
- 3) La actualidad de la interpretación referida al pasado, la solemos llamar juicio, referente, criterio, etcétera. Que estos juicios refieran *sucesos acontecidos*, lo ubico como la *retrospectividad* de la interpretación.
- 4) En contraparte, la actualidad de la interpretación referida al futuro la solemos llamar hipótesis, pronóstico, conjetura, etcétera. Que estos juicios refieran a *algún futuro posible*, lo llamo el sentido de *prospectividad* de la interpretación.
- 5) La interpretación es más que determinar el valor de algo, pues tiene sentido sólo hasta que se compromete, de manera abierta y contundente a "mejorar" aquello que evalúa. Ésta, su razón de ser, la llamo *retroalimentatividad* de la interpretación.
- 6) En sentido estricto, no hay interpretación del presente. Se puede interpretar todo ente que sea o haya sido, o elaborar conjeturas sobre cualquier ente en futuro, más o menos reciente, pero nunca sobre los entes que están siendo. Tanto "el presente", "la conciencia del presente" como "el discurso del presente" refieren al instante que fenece justo an-

tes de pensar la idea que lo pretendía arrinconar. Que la interpretación no pueda dar cuenta del presente, es lo que llamo, a falta de un término mejor, como su *extemporaneidad*.

- 7) Otro límite de la interpretación está en la *inconsciente*. Cuando al principio del texto dije que iba a “explicitar lo consciente de mi interpretación sobre la idea de evaluación” (lo cual hice en la parte segunda), no excluía “lo inconsciente”, que, lo sepa o no, me guste o no, afecta mis interpretaciones. Lo que acontece es que, al ser ‘inconsciente’, por definición, no lo conozco —claro, a reserva de no mentirme a mi mismo—. No es sino hasta explicitar lo inconsciente —si alguna vez puedo— cuando quizá me sea posible involucrarlo abiertamente en mis procesos de interpretación y, acaso, pueda después incorporarlos a mis argumentaciones, con todo lo cual, de alguna forma, dejará de ser inconsciente. Además, sin importar que “tan consciente” lo pretenda, en toda interpretación “se me escaparán cosas” que seguramente “saltarán a la vista” de quienes reciban mis opiniones. Este límite lo ubico como la *incompletud* de toda interpretación. De no admitir que cualquiera de mis interpretaciones será sólo una opinión personal forzosamente incompleta, es muy fácil suponer que mis juicios, con toda su subjetividad indeleble, son argumentos objetivos y válidos universalmente.
- 8) Un tercer límite de toda interpretación es, que al ser expresada mediante el lenguaje, reproduce su ambivalencia de poder usarse como reflexión o dogma; para llegar a acuerdos o para imponer decisiones; para expresar juicios o prejuicios; para apoyar acercamientos o caer en distanciamientos. Sin embargo, la interpretación en tanto lenguaje, y aunque restringido es, quizá, el único medio para tratar la dialéctica entre subjetividad y objetividad. Octavio Paz (en *El mono gramático*) lo dice así: “El lenguaje es la consecuencia (o la causa) de nuestro destierro del universo, significa la distancia entre las cosas y nosotros. También es nuestro recurso contra esa distancia.”

Así pues, si la actividad valorativa y, por tanto, crítica, es interpretación, conviene citar al catalán Josep Maria Montaner (*Arquitectura y crítica*) cuando comenta:

*La crítica, por tanto, se sitúa en el amplio horizonte que se extiende entre dos extremos ilusorios y falsos: el exceso racionalista y metodológico que cree que se pueden establecer interpretaciones totalmente fiables y demostrables, únicas y estables, sobre toda obra de creación, y el exceso irracionalista, arbitrario y bárbaro, que alega la inutilidad*

*de toda crítica e interpretación en relación a las grandes obras de arte, creaciones siempre misteriosas e individuales, de esencia insondable. Lejos de ambos límites absurdos se sitúa el campo de la interpretación.*

Entonces, quizá el límite mayor de la interpretación es el de su *arbitrariedad*.

- 9) La arbitrariedad de la interpretación construye y destruye valor. Por ello, si nos fijamos bien, toda “evaluación válida” es, de hecho, en tanto interpretación, una forma de retórica, de “la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer” (Aristóteles, *Retórica*). Por ello, para intentar legitimar y validar sus juicios, la condición necesaria es la de explicitar los referentes de los evaluadores. Esta es la *referencialidad* de la interpretación.
- 10) Ligado estrechamente a la referencialidad, otro rasgo necesario para coartar la coherencia y capacidad argumentativa de cada interpretación, es por medio de un proceso de *confrontación continua*. Éste parece ser el procedimiento más adecuado para hablar de *mejores situaciones respecto a otras*, sin caer en dogmatismos. Entre opiniones, creencias, juicios y argumentos nos movemos; pero lo que parece importar en la academia, es el intento consciente de clarificar(nos) los procesos mediante los cuales llegamos a ellos. Dice Morin: “Entrevemos desde ahora que se trata de poner en acción, un pensamiento que comporta su propia flexibilidad, que concibe sus objetos, cualesquiera que estos sean, incluyéndose así mismo” (*El método*).

La confrontabilidad es pues indispensable en toda evaluación que se pretenda válida.

- 11) Además de confrontar las interpretaciones, podemos incrementar la legitimidad de la evaluación si la hacemos colegiadamente. La *socialidad* de la interpretación y el consenso que pueda lograr es otro excelente modo de legitimarla, además de ser el campo donde cobran sentido las evaluaciones de tipo individual. Por ello, elegí exponer mi idea de evaluación antes que exponer los contenidos de mis evaluaciones, que —en tanto interpretaciones personales— no pueden aspirar a decir más de lo que pueda decir mi capacidad limitada como individuo. Por cierto, al decir que no me detendría en los contenidos de mis evaluaciones o de otros, sino sólo en los contenedores, desde una óptica metodológica, éstos son, de hecho, “contenidos” de un tipo *meta discursivo*.
- 12) Pero la mejor consecuencia de socializar las interpretaciones, es la producción social de sentido: la construcción consciente y colectiva de

nuestros imaginarios. Este potencial de sentido lo ubico como la *consensualidad* de la interpretación. Ojalá que este texto, además de ser una oportunidad excelente para conocernos un poco más desde una perspectiva académica, detone nuevos diálogos, pues, la evaluación *colegiada* puede retornos, por ejemplo, a construir posiciones departamentales explícitas —léase también: identidades departamentales explícitas—, que aspiren —¿por qué no?— a ser referentes valiosos dentro de la evaluación del diseño.

En síntesis, para que una evaluación sea “válida”, en especial dentro de la academia, conviene verla como “interpretación consensuada, productora de sentido, consciente de sus limitaciones”. La evaluación productora de *referentes colectivos* es, quizá, el medio con legitimidad suficiente para construir conocimientos propios y apropiarse de saberes con valor concreto para la mejora de las circunstancias específicas donde estamos, corrigiendo prácticas inerciales y dirimiendo diferencias. Y, si esto fuera poco, la evaluación colectiva se perfila como recurso esencial contra autoritarismos y arbitrariedades. Pero todo ello lo será a condición de ser *tan diáfana y abierta como sea posible*.

Entre más apertura y nitidez en sus procesos, más validez, legitimidad y posibilidad de corroborar su coherencia. De lo contrario, la evaluación será velada exposición o imposición abierta de valores: un mero malabarismo autocomplaciente y represor. Creo, pues, que un camino para evaluar el diseño empieza por discernir conscientemente cómo determinamos valor en objetos específicos en circunstancias dadas. Requerimos de modelos y referentes explícitos y conscientes.

### Bibliografía

- ARISTÓTELES (1990). *Retórica*. Madrid:Editorial Gredos.
- CARREÑO H., Fernando (1980). *Cinco enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México:Trillas.
- CID Campos, Raúl y Ortiz, Jorge (1991). *Evaluación cualitativa en educación superior*. México:UAM.
- DICCIONARIO *de la Lengua Española* (1992). Madrid:Real Academia Española.
- DICCIONARIO *Enciclopédico Espasa* (1992). Madrid:Espasa-Calpe.
- FERRATER Mora, José (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona:Editorial Ariel.
- INTERNATIONAL Reading Association (1985). *Diccionario de lectura y términos afines*. Madrid:Fundación Germán Sánchez Ruiperez/Ediciones Pirámide.
- LARROYO, Francisco (1982). *Diccionario de pedagogía*. México:Porruá.
- LANDSHEERE, Gilbert de (1985). *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas*. Barcelona:Oikos-Tau.

- MONTANER, Josep Maria (1999). *Arquitectura y crítica*. Barcelona:Gustavo Gili.
- MORIN, Edgar (1999). *El método I. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid:Cátedra (*La Méthode I. La nature de la Nature*, Paris: Editions du Seuil, 1977).
- PLATÓN (1959). *República*. Barcelona:Editorial Iberia.
- ROSSI, Peter H. (1989). *Evaluación*. México:Trillas.
- SEXE, Néstor (2001). *diseño.com*. Buenos Aires:Paidós.
- TENBRIANK, Terry D. (1981). *Evaluación*. Madrid:Narcea.
- TOMASINI Bassols, Alejandro (1998). *Filosofía. La naturaleza de los conceptos*. México:UNAM/CIICH.

ALEJANDRO MANGINO TAZZER

# Análisis del espacio arquitectónico: un modelo de evaluación

---

## Introducción

El espacio arquitectónico, materia prima con la que el arquitecto trabaja, es un medio de expresión que configura las edificaciones; es el testimonio de la personalidad del arquitecto, así como de la ideología y sentido estético de la comunidad en determinado momento histórico.

Lo anterior es palpable en la forma arquitectónica. Por tanto, es necesario estudiar más profundamente el espacio arquitectónico en todas las culturas y en los diversos grados de desarrollo de cada civilización, particularmente en una cultura como la nuestra, que es el resultado de la fusión de raíces prehispánicas y coloniales.

El espacio mesoamericano sólo ha sido estudiado parcialmente, y en relación con su aspecto formal, cuando en realidad las fachadas representan únicamente las delimitantes del espacio interior, generador de ellas; los emplazamientos de sus edificios están en función de su espacio exterior y éste es el que las genera. El espacio mesoamericano y su concepción *sui generis* han escapado a teóricos e historiadores de la arquitectura universal.

Antes de iniciar el estudio de los espacios arquitectónicos como expresión de las culturas mesoamericanas, conviene evaluar las premisas básicas de esta investigación.

## Espacio arquitectónico

### *Características generales*

El espacio, como tal, sólo puede definirse en función del observador, pues sin éste, es el "vacío", la "nada". La presencia del observador es la que pe-

netra el espacio, le atribuye características y, por lo tanto, lo hace objetivo. La posición erecta que el hombre mantiene al caminar, le confiere al espacio un sentido primario de verticalidad; así, se crea el espacio vertical. Lo contrario a esta dirección se concibe como espacio horizontal, al cual se le adjudica posteriormente una nueva característica: el sentido, ya sea hacia la izquierda o hacia la derecha.

Al penetrar el concepto de espacio —definido en función del observador— es posible tipificar los espacios de acuerdo con su forma, a saber: alto, bajo, ancho, cubierto, abierto, delimitado, circular o cuadrado. También es posible tipificar los espacios arquitectónicos según su función: plaza, habitación, templo, mercado, escuela, observatorio o almacén.

### **Concepto**

Si el espacio es definido únicamente en función del observador, entonces, el conocimiento espacial es directamente proporcional al tiempo de penetración del espacio e inversamente proporcional a la velocidad de penetración. Por ejemplo, al visitar una zona arqueológica la riqueza de las percepciones que de ella se obtengan será mayor cuando se invierta más tiempo en recorrer una distancia establecida como parámetro. Por lo tanto, será posible registrar y aún catalogar estas percepciones según el color, la textura, la escala —tamaño—, la proporción, la temperatura y el sonido de las cosas y de los objetos (entiéndase por cosa todo lo creado por la naturaleza; por objeto, lo producido o modificado por el hombre).

La cantidad de luz también influye en la calidad de la percepción visual; si la luminosidad es intensa, las formas no se perciben con claridad; lo mismo sucede si la iluminación es deficiente. No obstante, es necesario insistir en que la velocidad con que se recorra la distancia establecida afecta evidentemente el conocimiento que adquirimos de aquello que nos rodea; esto se comprueba al observar que la percepción de un objeto es más rica cuando se hace caminado lentamente que cuando se hace a paso rápido o corriendo; en este último caso, sólo se registran las siluetas del entorno.

Así pues, con base en la concepción espacial, se determinaron los atributos físicos de las estructuras mesoamericanas que nos permitieron tipificarlas y comprender mejor sus relaciones espaciales.

### **Clases de arquitectura**

Existen dos clases de arquitectura: la del espacio interior y la del espacio externo o entorno.

#### *Arquitectura del espacio interior*

Esta clase de arquitectura tiene por objeto el espacio interior, el espacio ha-

bitable. A ella se han referido tradicionalmente los tratadistas, por ejemplo, el teórico romano Vitruvio Pullión quien señaló que las características principales de una edificación deben ser estabilidad, utilidad y belleza.

El espacio habitable, que desempeña una función de utilidad, está integrado por el espacio interior, el cual, de acuerdo con la teoría arquitectónica más actualizada, hace referencia a las relaciones que el hombre crea en su morada, al colocar e interrelacionar sus utensilios y objetos. Tal interrelación determina el tamaño y la forma del amueblamiento, y crea de esta manera el espacio.

La materia prima de la arquitectura, su esencia, es el espacio. Las paredes son meras delimitantes de este espacio; lo mismo puede afirmarse respecto de las fachadas. En consecuencia —hasta cierto punto incorrecto—, es definir el tipo arquitectónico de un templo, de un recinto o de una casa con base en el simple análisis de sus exteriores o de sus fachadas. Éstas sólo son expresión externa del espacio interno; reflejan la ideología, la moda de los hombres que diseñaron tal espacio. En la fachada se expresa un deseo o voluntad de forma y costumbres que en determinado momento histórico es constante formalmente, con ligeras variantes entre un grupo y otro. Esta constante unidad conforma el estilo, el cual —según la opinión personal del autor—, está integrado por un objeto representativo o por un objeto cualquiera sobre el cual han influido diversos factores determinantes. Estos intervienen, según su intensidad en la concepción formal. La resultante es producto de los factores dominantes. Lo anterior se puede expresar de la siguiente forma: en un ambiente donde el factor cultural es muy fuerte, donde la tradición y la ideología son altamente dominantes, se crean formas culturales típicas, la arquitectura japonesa es un ejemplo. Desde luego, todas las concurrentes determinan la forma final del objeto. Sin embargo, el factor ambiental es uno de los que más influyen: la forma de un iglú está fuertemente determinada por el clima polar; en una región tropical lo ideal es una choza de bejuco, pues permite el paso de aire fresco a través de las paredes, y de este modo se renueva el aire caliente del interior.

El material que se utilice para crear un objeto es, también, un factor determinante de la forma; por ejemplo, en las ventanas de aluminio, los manguetes (soportes para el vidrio) son básicamente rectangulares, debido a la técnica de extrusión. La madera, en cambio, acepta las variadas técnicas de desbastamiento y labrado que producen secciones de perfiles moldurados de tipo cilíndrico o formadas por planos.

Por otra parte, al analizar las formas mayas o de cualquier otra cultura, debe considerarse los momentos históricos que las generan así como el medio en que se producen, pues estos elementos permitirán comprender los diversos estilos o expresiones formales y sus orígenes.

### *Arquitectura exterior*

Esta clase de arquitectura tiene por objeto el entorno. Los teóricos la definen de la siguiente manera: la arquitectura exterior o del emplazamiento comprende todos aquellos factores que le dan sentido y determinan a un edificio o a una ciudad (jardines, calles, suburbios, clima, vegetación y ríos, entre otros). El Taj-Majal, por ejemplo, estaría fuera de contexto si se encontrara en los Campos Elíseos o en la Calzada de los Muertos, en Teotihuacán, dejaría de ser lo que es. Tampoco el Templo de las Inscripciones ni el Palacio de Palenque serían los mismos en las planicies de Yucatán; lo anterior significa que estos edificios están integrados al paisaje por sus emplazamientos, por sus lluvias y su selva; las sensuales formas humanas de sus estucos no se integrarían a los breñales ni al paisaje árido de las planicies yucatecas.

Por lo anterior, a fin de precisar el concepto de arquitectura exterior, es necesario definir primero el entorno y el contexto. El entorno es todo aquello que nos rodea y que afecta nuestros sentidos en forma directa e independiente de nuestra voluntad. El entorno es tan determinante que cuando es afectado, los sitios o emplazamientos también se modifican.

El contexto es un concepto más amplio, pues además de referirse al entorno como tal, implica un razonamiento, una idea respecto de este entorno. El contexto arqueológico está constituido por el sitio y sus ruinas —entorno—, así como por la idea que tengamos de sus habitantes, de sus costumbres y de su religión, entre otros aspectos. Al llegar a un sitio arqueológico mesoamericano, el entorno (edificios, plazas, pirámides, etcétera) nos transporta a un mundo de guerreros, de sacerdotes y de juegos de pelota; nos coloca en un contexto mesoamericano. En estas circunstancias, una estatuilla egipcia estaría fuera de contexto.

Con base en lo anterior, podemos afirmar que el espacio ambiental o entorno —como elemento del contexto— es la combinación de condiciones físicas y culturales que determinan un espacio dado y que participan en el proceso de transformación del hombre, ya que lo condicionan y lo obligan a adaptarse física y psicológicamente al medio (las razas africanas se adaptan a climas muy calurosos; las razas nórdicas a climas fríos). De igual modo, y con mayor razón, el entorno es un factor que influye de manera importante en la configuración de los diversos tipos arquitectónicos.

Un análisis arquitectónico que se base en las relaciones espaciales con el entorno es tarea difícil, sobre todo cuando se trata de culturas ya desaparecidas, de las cuales se sabe poco respecto de sus tradiciones e ideología. Sin embargo, un análisis de este tipo permitirá conocer mejor las culturas mesoamericanas.

### Relaciones espaciales

Por medio de la percepción kinética del espacio, podemos examinar las distintas modalidades de comunicación entre dos espacios. Estas modalidades están determinadas por la locomoción y la visión, y están condicionadas por las siguientes características de formas de percepción: distancia entre dos espacios, grado de discontinuidad y continuidad entre un espacio y otro.

#### *Distancia entre dos espacios*

Las cuatro formas de comunicación entre dos espacios son las siguientes:

- a) *Poder ver y poder atravesar.* La relación es clara, sin elementos de sorpresa, sin planos verticales; sólo con simples cambios de nivel. Este es el caso de los lugares públicos y de la típica plaza.
- b) *Poder atravesar sin ver directamente.* Se trata del paso de un espacio conocido a otro desconocido; conlleva elementos de sorpresa y de misterio. El observador se encuentra en estado de alerta y sus percepciones son más detalladas; determina el espacio privado y el semiprivado.
- c) *Poder ver sin poder atravesar.* En este caso la visión no se suprime, pues hay continuidad del espacio; se tiene la sensación de ejercer control sobre el exterior; por ejemplo, la impresión que se obtiene de algo observado a través de una ventana o de un recinto limitado por un gran desnivel.
- d) *No poder ver ni poder atravesar.* La relación se establece entre dos espacios físicos, de los cuales uno se percibe o se imagina por el ruido, los olores, las variaciones de temperatura y de luz, o por el movimiento del aire. Lo anterior constituye el espacio psicológico, que puede encontrarse, de manera muy marcada, en la arquitectura mesoamericana. Un buen ejemplo de esto es el espacio tan pequeño en dimensiones, grandioso psicológicamente, de los templos I y IV de Tikal en los cuales las crujiás se reducen a pasillos angostos, de escasos 80 centímetros de ancho.

#### *Grado de discontinuidad*

Esta característica puede evaluarse como un fenómeno físico, si se toma en cuenta que el espacio es el medio estable donde se producen los cambios de relación. Por tanto, se puede medir, delimitar, discontinuar, puede extenderse y ubicarse (aquí, en el centro, allá).

#### *Continuidad entre un espacio y otro*

Se refiere a la articulación de los espacios. De hecho, esta continuidad se establece entre dos o más espacios de acuerdo con las siguientes condicionantes:

- a) por sobreposición a un área común; b) por conexión o unión tangencial; c)

por inclusión de un espacio en otro (por ejemplo, el santuario que se encuentra dentro del Templo del Sol, en Chiapas); y d) por medio de ligas visuales (en pórticos) o de hápticas (en corredores).

### *Estudios iniciales de espacio*

A principios del siglo XIX, al referirse al cosmos y al hombre, el filósofo alemán Federico Llugel (1770-1831) empleó por primera vez el término "espacio", concebido en un sistema tridimensional.

El antecedente del concepto espacial arquitectónico apareció durante el Renacimiento italiano; se trata de la "perspectiva renacentista" de Jacobo Burckardt (1818-1897), quien descubrió la aplicación de este concepto al analizar las obras artísticas del siglo XV. Enrique Wolfflin heredó su cátedra a los 27 años de edad, y éste a su vez fue maestro de Sigfried Giedion.

El primero en afirmar que el arte del arquitecto radica en "La creación del espacio y no en el dibujo de fachadas" fue H. P. Berlange, en 1909. A partir de Frank Lloyd Wright y Mies Vander Rohe se le atribuye al espacio un sentido arquitectónico; antes se consideraba que la estructura mecánica era la que conformaba el espacio. Por su parte, Bruno Zevi define el espacio como la concavidad que resulta al extraer de un sólido cierta cantidad de masa; como la parte interior perforada de la materia.

### **Teóricos actuales del espacio arquitectónico**

#### *Sigfried Giedion*

Analiza la ruptura que existe entre el pensamiento y el sentimiento del hombre contemporáneo, asimismo, estudia la personalidad disociada y el paralelismo inconsciente entre los métodos del arte y de la ciencia. Al respecto dice:

*En mechanization Takes Command (Nueva York 1948) intenté mostrar a través del importantísimo factor de la mecanización, la forma en que se llega a la ruptura entre pensamiento y sentimiento, y la necesidad de que cada generación debe encontrar su peculiar solución al mismo problema. Este encuadramiento todavía resulta estrecho para abarcar la estructuración psíquica del hombre de hoy (Giedion, 1980:VIII).*

Al referirse a los monumentos históricos, y por extensión a los arqueológicos, cita interesantes conceptos aplicables a la arquitectura mesoamericana y a las raíces culturales relacionadas con la arquitectura mexicana contemporánea. Añade:

*Hay un grupo de jóvenes arquitectos japoneses entre ellos especialmente Kenzo Lange, quien trabajó en el estudio de Mackawua (éste a su vez con Le*

*Corbusier*), que son merecedores de la máxima atención.

*Su secreto es el contacto con el pasado viviente y el ansia de avanzar hacia el futuro* (Giedion, 1980:XVI)

*Nosotros hemos considerado siempre el pasado no como una cosa nuestra, sino como una parte inseparable de la existencia; los artistas creadores de 1960; poetas, pintores, escultores, arquitectos —todos de idéntico modo— en sus obras, el pasado, presente, y futuro se confunden en la invisible unidad de destino humano* (Giedion, 1980:XIX).

En el convento de Le Corbusier (La Tourette, 1959), todo cambió radicalmente en relación con la expresión formal y la usual articulación del claustro. La audacia plástica *adel campanil* de la iglesia se encuentra fusionada con el edificio. No obstante, La Tourette se inspira en los monasterios franceses del siglo XIII, cuyo espíritu se percibe en él.

El contacto con el espacio es auténticamente creador sólo cuando el arquitecto vislumbra su contenido, su íntimo significado y se transforma; en cambio, es un peligroso engaño cuando se limita a la simple búsqueda de formas, cuando se convierte en arquitectura de *play-boys*.

Lo anterior aclara, perfectamente, porqué el movimiento nacionalista de la arquitectura mexicana de las primeras décadas del siglo XX no formó escuela ni prosperó; como ejemplos están: la "casa orgánica" del arquitecto Juan O'Gorman y el "Anahuacalli" del pintor Diego Rivera, obras arquitectónicas que únicamente muestran una ideología contemporánea.

Giedion expresa su concepto integral de arquitectura de la siguiente manera: "La arquitectura es el producto de factores de todo género: sociales, económicos, científicos, técnicos y etnológicos" (Giedion, 1980:21). Como puede observarse, esta definición incluye los factores determinantes que le comunican a la forma su particular expresión cultural o estilo.

A lo largo de la historia de la civilización y, por tanto, de la arquitectura, Giedion distingue tres concepciones fundamentales de espacio: la arcaica, la romana y la contemporánea. En el primer caso, los pueblos o civilizaciones de carácter superior (como Egipto, Sumeria y Grecia) consideraban la conformación del espacio interior como algo no absolutamente esencial. Las pirámides de Gizeh y el conjunto de templos de la Acrópolis ateniense reflejan con claridad la específica concepción espacial de estas civilizaciones arcaicas: una visión de tipo radical.

Por otra parte, la arquitectura romana —durante el periodo que abarca desde la época del Panteón hasta finales del siglo XVIII— consideraba que el vacío o espacio interior era creado por la perforación de una masa; son ejemplos claros de esta concepción espacial los Arcos de Triunfo y, particularmente, los tetrapílonos; al respecto, Giedion comenta:

*El arco triple en honor de Séptimo Severo y de su hijo Caracalla fue erigido en el año 203 d.C. y pone de manifiesto la tendencia a crear una entidad espacial al interconectar los tres arcos; sus dimensiones realmente notables 22.50 metros de altura por 24 de anchura aproximadamente, así como el espacio creado por las cuatro columnas sobre los grandes pedestales salientes. Este arco originalmente formó parte de la gran muralla y era una de sus puertas monumentales... (Giedion, 1980:158).*

El tetrapíloño o arco cuádruple está cubierto por dos bóvedas de cañón que se cruzan en ángulo recto; sus cuatro fachadas suelen marcar el cruce de dos rutas importantes (un ejemplo claro lo constituye el tetrapíloño de Trípoli, construido por Marco Aurelio, en 163 d.C.). En otra de sus obras, Giedion dice: "El movimiento hacia un solo espacio central llegó a clímax con la concepción espacial del barroco, que tanto en el sur como en el norte de Europa había nacido por la conciencia de las formas espaciales del Imperio Romano" (Giedion, 1975:315).

Finalmente, la tercera concepción espacial se refiere a la arquitectura contemporánea, la cual considera esencial una relación entre el espacio interno y el externo. Según Giedion, la primera concepción espacial sólo originó formas arquitectónicas independientes y aisladas, es decir, carentes de relación con el espacio exterior. Acerca de la concepción espacial contemporánea Giedion expone: "La tercera concepción del espacio anunció por primera vez su aparición con los edificios construidos por ingenieros de la Feria Mundial de 1889. Se manifiesta en la ancha y transparente *Galerie des Machines* y en la Torre Eiffel. Se empezaba a experimentar con una nueva clase de espacio; un espacio en el que la luz y el movimiento penetraban por todos lados" (Giedion, 1975:196).

La plaza está definida por la libre interacción escultórica de volúmenes de distinta forma, tal es el caso de Brasilia en su Plaza de los Tres Poderes, en el que el tránsito de autos no penetra, sino ocasionalmente estos espacios (Giedion, 1975:333).

#### *Peter Collins*

Gran crítico e historiador que nos presenta un panorama integral de la arquitectura, de la cual afirma lo siguiente:

*La 'idea de la arquitectura' que en un determinado momento cultural se ha forjado, es una perspectiva imprescindible para explicar las obras de aquel periodo. No hay arquitectura sin teoría, sin crítica, ni sin ideología de esta misma arquitectura. La Porta Nigra de Trevenis, siglo IV, parecía más bien un palacio; tenía un patio rectangular y una torre. Durante la Edad Media la trans-*

*formaron en iglesia. Ni puede haber una historia de la arquitectura sin una paralela historia de la teoría, de la crítica y de las ideologías arquitectónicas* (Collins, 1970:4).

Respecto de los espacios arquitectónicos, Peter Collins, informa que a principios del siglo XIX el concepto de arquitectura era diferente del actual:

*En 1858 se pone fin a la idea de que la arquitectura era algo dependiente de templos e iglesias; se habla, por primera vez, de arquitectura ordinaria y doméstica, y lo hizo el reverendo inglés J. L. Petit poniendo en entredicho la doctrina introducida, en 1806, por la École de Beaux-Arts de París, de que la arquitectura es una de las tres artes del diseño* (Collins, 1970:112).

En cuanto al espacio propiamente dicho y a sus relaciones, Collins afirma: "Los arquitectos clásicos construyeron secuencias de patios y habitaciones intercomunicados, creando relaciones extremadamente sutiles, pero sólo eran discutidos en términos de estructura y proporción, y si se usaba la palabra espacio, sólo era con relación a su decoración para indicar las superficies amorfas no proporcionales, así como las áreas blancas de un techo pintado, sin ninguna significación tridimensional" (Collins, 1970:293).

Al hablar de historia de la arquitectura, Collins recomienda a los arquitectos que proyecten más hacia el futuro que hacia el pasado, pues éste se representa implícitamente por medio de sus invariantes en la nueva forma. Las etapas arquitectónicas que Collins abarca al descubrir los espacios son las siguientes: primitiva, griega, romana, gótica, renacentista y aquellas que corresponden al eclecticismo, al funcionalismo y al racionalismo.

Estas etapas son analizadas desde el punto de vista historicista; se describen relaciones espaciales sin profundizar en conceptos espaciales. Al referirse al funcionalismo, Collins señala "...que se hace patente en 1841, con la innovación del Oxford Movement, cuyo programa arquitectónico promueve la Cambridge Camden Society; no se trataba de hacer iglesias muy bellas, sino de levantar templos útiles para el ritual anglo católico (Eclesiological Society), como se le llamó más tarde".

#### *Otros teóricos*

Para finalizar las referencias a los diversos conceptos contemporáneos del espacio, conviene señalar que, según Pevsner, la esencia del espacio es "la forma en relación con su función". Frank Lloyd Wright opina que la arquitectura orgánica es la que se desarrolla de dentro hacia fuera, en armonía con las necesidades. Por su parte, el matemático alemán Hlierman Minkowski, perteneciente al grupo de los futuristas, desarrolló en 1908 otro concepto espacial:

el de "espacio-tiempo". Hacia 1926 define un nuevo concepto espacial, éste se manifiesta en el uso de paredes verticales de vidrio y en la composición geométrica de su volumetría, con la característica de que la planta se extiende hacia el exterior y viceversa; un ejemplo de esto es la arquitectura de Gropius y Wright. Después, con la revolución óptica de principios de siglo —la cual abolió todo punto de vista de perspectiva—, la calidad de espacio de los edificios podía reconocerse libre de paredes, restricciones o barreras; esto es una interpretación hasta entonces desconocida de los espacios interior y exterior.

Actualmente experimentamos un entrelazamiento de las concepciones arquitectónicas de todas las épocas; de nuevo se presta atención al juego de volúmenes en el espacio, sin perder la conformación del espacio interior.

### **Un ejemplo: Centro Ceremonial La Venta**

#### *Volumetría*

Está indicada con diversos planos (véase Figura 1 y 3) y comprende las siguientes unidades: Volumen A. Está constituido por la limitada y la pirámide de plataformas. Volumen B. Lo conforma el espacio de juego de pelota. Volumen C. Lo constituye la gran pirámide circular con ondulaciones.

#### *Relación espacial*

Las relaciones espaciales del conjunto de elementos se indican con las proporciones marcadas, donde la principal relación se establece mediante las ligas del juego de pelota con la pirámide circular. Esta relación genera un espacio-plaza que se define por medio de la relación volumétrica de los elementos entre sí (véase Figura 2).

La relación entre el grupo norte y el grupo sur es homométrica; tiene la misma estructura formal, pues el grupo de la pirámide-plataforma, con su espacio limitado por muros y desnivel, contiene los mismos elementos del grupo norte (pirámide, altar, plataformas o edificios a ambos lados), dispuestos en simetría reflejante, igual en los dos lados del eje principal.

El Centro Ceremonial de La Venta contiene los elementos que permanecerán en los diversos horizontes culturales, desde la cultura olmeca (800 a.C.) del periodo Preclásico medio (formativo medio) hasta el que se denomina "complejo triple".

*Valor de atención.* Está determinado por el interés que el observador muestre hacia uno de los elementos de la forma arquitectónica. Cuanto mayor sea el interés por contemplarlo, mayor será su valor, este difiere del valor de atracción (véase Figura 1).

*Punto de atracción.* En la arquitectura mesoamericana, el punto de atracción está invariablemente destinado al templo, a la representación del dios

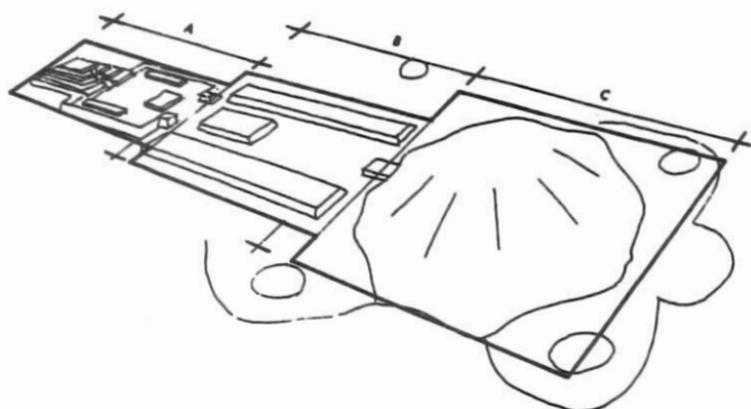


Figura 1. La Venta, Tabasco; volumetría, valor de atención, punto de atracción, ritmo y pausa, proporción (Alejandro Mangino Tazzer).

o del gobernante. En la zona maya se erige la estructura y es coronada con cresterías, las cuales enmarcan la imagen de cuerpo entero, al parecer, del mismo gobernante. En el caso de La Venta, el punto de atracción está determinado o concebido en el vértice de la pirámide conoide, existe un segundo punto de atracción en la plataforma superior de la pirámide escalonada; ambos puntos determinan el conjunto que podríamos llamar suburbano (véase Figura 2).

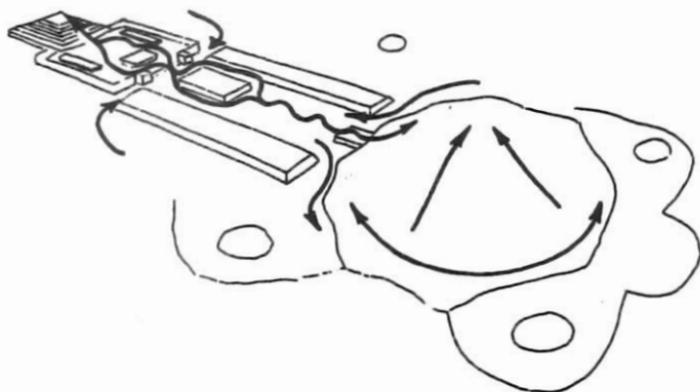


Figura 2. La Venta, Tabasco; relación espacial, dinamismo, equilibrio (Alejandro Mangino Tazzer).

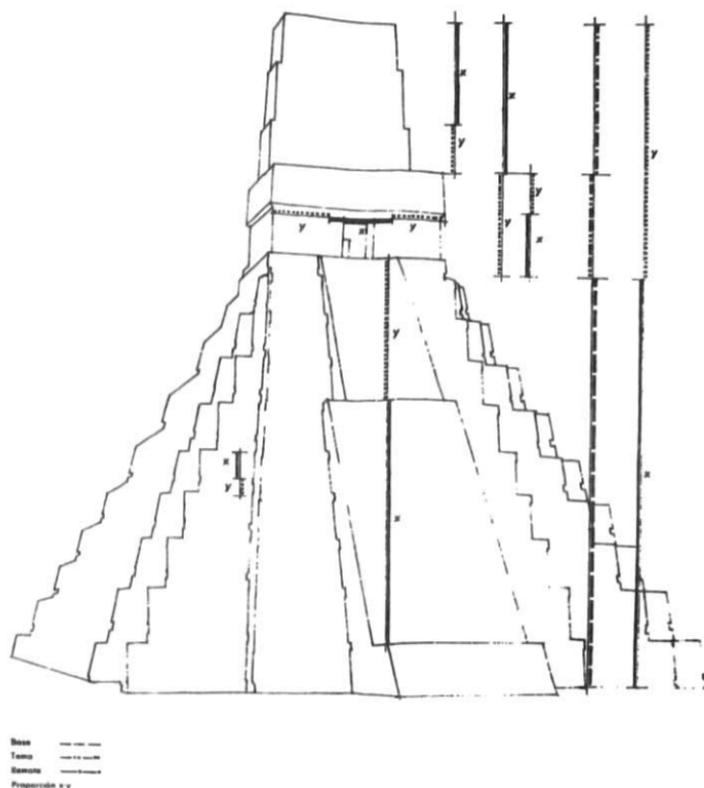
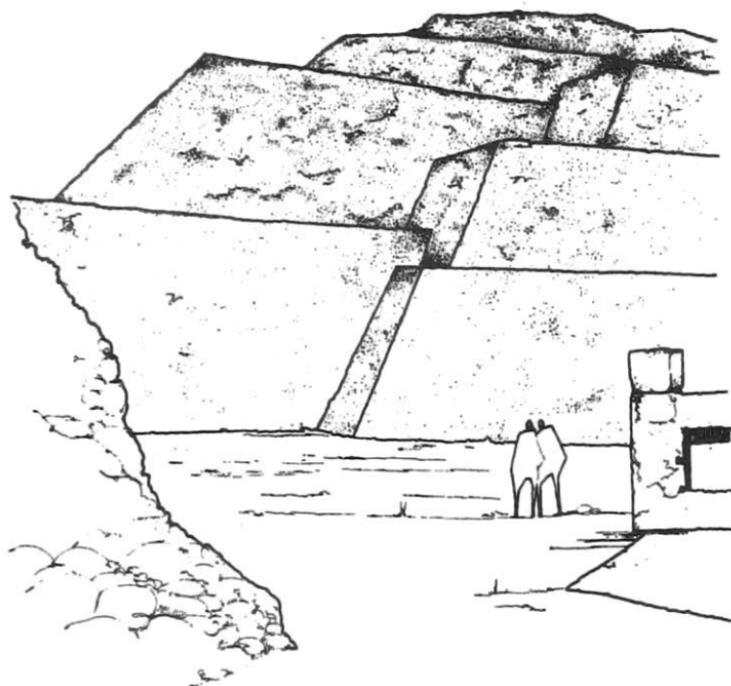


Figura 3. Templo I, Tikal, Guatemala; proporciones, silueta (Alejandro Mangino Tazzer, según G. Andrews).

### *Dinamismo*

La forma que sugiere movimiento y dinamismo se indica con flechas (véase Figura 2). El movimiento que el observador percibe al penetrar el espacio, y el dinamismo palpable en sus volumetrías y siluetas, motivan una tensión espacial muy definida en los espacios-plaza hacia sus pirámides, y crea claramente una tensión espacial, semejando dos polos magnéticos del conjunto en los puntos de atracción. Esta característica de penetración del espacio en forma ceremonial es particular de Mesoamérica, y le imprime rasgos especiales en el contexto de la arquitectura universal y su historia, desde el punto de vista del espacio; es visión de tipo itinerante que percibe el observador. En La Venta, esta visión es de tipo radial y sólo sugiere lo que realmente ocurre en Teotihuacán (véase Figura 4).



**Figura 4.** Volumetrías, tablero-talud; Plaza de la Luna, Teotihuacán (Alejandro Mangino Tazzer, según fotografía).

### *Ritmo y Pausa*

El ritmo es la repetición de un elemento. En el ejemplo de La Venta, se advierte en la secuencia de las tres áreas principales, pues cada una de ellas tiene una distancia igual en cuanto al largo del eje principal (véase Figura 1). Asimismo, existe ritmo en las plataformas de la pirámide rectangular, ya que son más de tres cuerpos los que con un mismo desnivel de plataforma y peralte de tablero, repiten el tema en más de tres ocasiones. En consecuencia, para que exista ritmo, es necesario que un elemento se repita más de tres veces, puesto que dos no formarían un ritmo. Este concepto se percibe mejor en forma audible que visual. La *pausa* —interrupción del ritmo— no existe en este conjunto. En cambio, sí existe otro ritmo en las crestas y hondanadas de la pirámide circular, que se repiten a cierta distancia y alrededor de ella.

### *Simetría*

En esta composición arquitectónica hay simetría reflejante a lo largo del eje principal; en ambos lados de éste se encuentran formas que reflejan la si-

metría inmediata. Por otra parte, existe simetría homométrica en las plataformas de la pirámide rectangular, que a mayor altura se van haciendo menores; de esta característica deriva su nombre. También es posible observar que la planta de la pirámide circular tiene simetría radial, pues alternan crestas y hondonadas.

### *Equilibrio*

Los volúmenes de los elementos horizontales que incluye la pirámide menor se equilibran con el gran volumen y la forma de la pirámide cónica (véase Figura 3).

### *Escala*

Se refiere al tamaño de las cosas respecto de sí mismas. Así, una pirámide a pequeña escala será una pirámide de dos metros de alto; una a gran escala puede ser de 50 a 60 metros de altura. En este análisis, la escala humana está representada en el dibujo por los habitantes que viven este espacio.

### *Proporción*

Es una razón de medidas en función de una base de patrón que previamente se determina. No es la escala en sí, sino la proporción a escala, es decir, la que se indica en los planos de arquitectura. La proporción entre los tres elementos principales del conjunto de La Venta se indica gráficamente en la Figura 1.

### *Armonía*

Es una secuencia que implica un sentido estético. El todo y sus partes son armónicos cuando existe una relación atractiva para las percepciones visuales y acústicas, y cuando la relación de las partes entre sí proporciona un satisfactor emocional; este último se dará en tanto los valores objetivos de la arquitectura puedan ser congruentes con los propios valores subjetivos y estéticos. La armonía del conjunto ceremonial de La Venta está presente en sus relaciones espaciales; en su textura; en su colorido y en su emplazamiento respecto del entorno.

### *Entorno*

Respecto de La Venta no es posible definir el entorno, pues no está en el lugar, esto es, la ilustración no tiene entorno.

### *Clima*

Es muy importante, ya que forma parte del entorno. En la actualidad La Venta tiene un clima de tipo mediterráneo, con temperaturas promedio de 30

grados C en verano y 17 grados C en el invierno, temporada de lluvias en verano y una de sequías en invierno.

### *Contexto cultural*

El contexto cultural olmeca de periodo informativo medio, comprende la ideología, la religión, el lenguaje, la agrupación social, la tradición y las costumbres. Está constituida por aquellos factores que configuran y determinan a un grupo social específico, sea pueblo o cultura.

Dentro de ese grupo, el grado de información, educación y acceso a los bienes de consumo forma ideologías particulares y, sobre todo, diversas expresiones formales o artísticas que generan subgrupos. No todas las clases sociales integrantes de un subgrupo se expresan igual, ni sus valores éticos o religiosos tiene la misma magnitud.

Respecto de La Venta, la arquitectura no es suficiente para mostrar su contexto cultural, sin embargo, para los conocedores de la cultura olmeca, este conjunto permite imaginar su tipo de cultura, a diferencia de los entornos que, se quiera o no, afectan los sentidos; así pues, el concepto de contexto exige un razonamiento adicional, puesto que el contexto engloba al entorno.

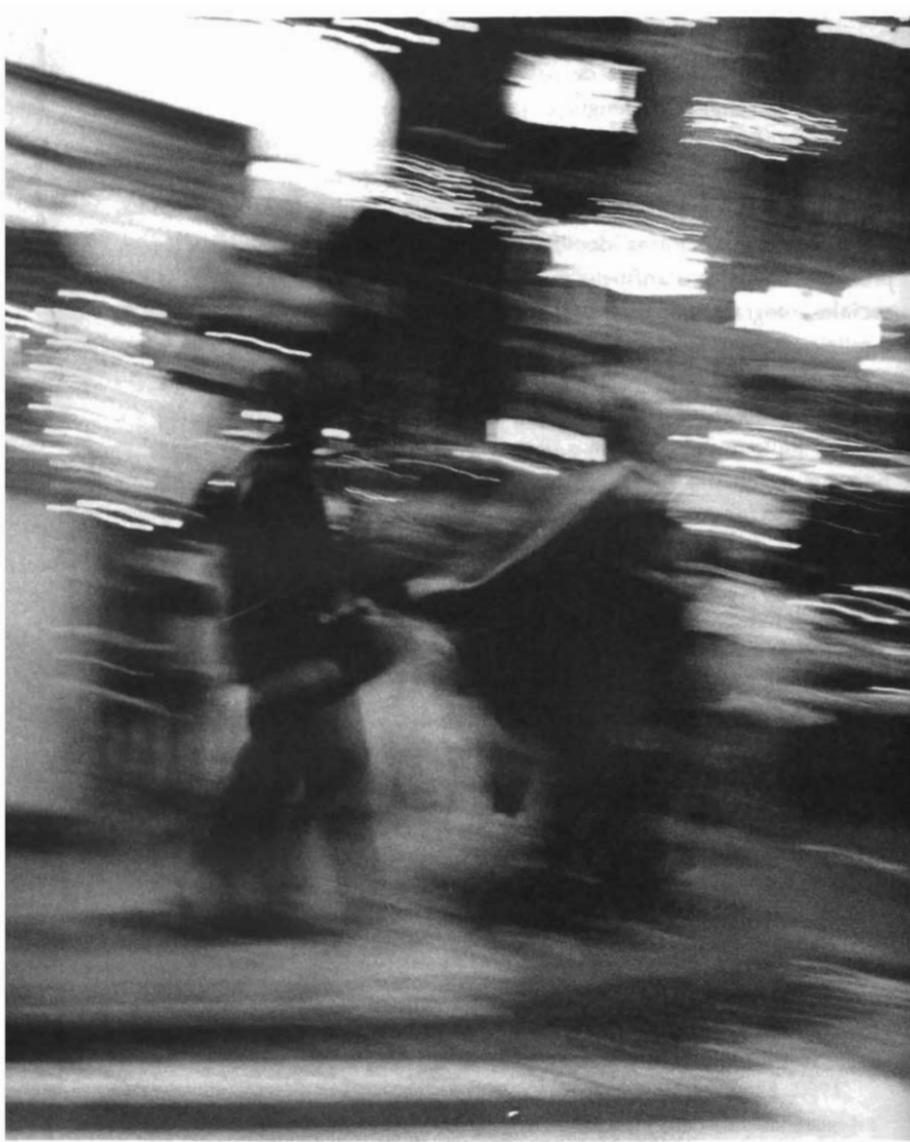
### **Conclusiones**

De acuerdo con los análisis descritos, las urbanizaciones mesoamericanas no son centros ceremoniales aislados, sino parte integral de ciudades con un centro, ya que en su desarrollo cumplieron con los requerimientos físicos y culturales propios de una ciudad prehispánica.

Por lo que se refiere al conjunto olmeca La Venta, éste tiene una relación espacial de tipo radial, según la terminología utilizada por Giedion, sin embargo, la relación estática con el observador sirve de base para lo que el autor denomina "visión itinerante". Según esta concepción espacial, el observador se mueve y va penetrando el espacio; por tanto, sus relaciones con los edificios son dinámicas y kinéticas.

### **Bibliografía**

- COLLINS, Peter (1970). *Los ideales de la arquitectura moderna su evolución (1750-1960)*. Barcelona:Gustavo Gili.
- SIGFRIED, Giedion (1980). *Espacio, tiempo y arquitectura*. Madrid:Dossal.
- (1975). *La arquitectura como fenómeno de transición*. España:Gustavo Gili.



---

**SEMIÓTICA**



LUIS CARLOS HERRERA  
GUTIÉRREZ DE VELASCO

## La semiótica como parte integral de la evaluación de la arquitectura y del diseño

---

En la actualidad existen varios planteamientos que pretenden involucrar a la semiótica tanto con la arquitectura como con el diseño. No obstante, se puede generalizar que la interrelación entre la problemática general de la semiótica y los hechos que culturalmente se denominan "arquitectónicos" ha fracasado por la estricta instrumentación de la semiótica frente al quehacer arquitectónico institucionalizado, como lo menciona Fernando Tudela (1980) en su libro *Arquitectura y procesos de significación*.

Son varios los autores que nos muestran la necesidad de integrar la semiótica a la arquitectura. Sin embargo, las crisis de las teorías y metodologías clásicas de la arquitectura se caracterizan por ser, casi exclusivamente, esteticistas o formalistas, así como las que resaltan su carácter funcionalista; si a lo anterior sumamos la crisis de crecimiento que sufre la semiótica en general como nueva disciplina, todo ello ha llevado a una crisis mayor (Tudela, 1980).

Pero vayamos por partes, para integrar la semiótica a la teoría y a la evaluación de la arquitectura o del diseño, es importante que se parta de teorías con una visión histórica totalizadora, que permita comprender la naturaleza histórica de los hechos del presente y su dinamismo, para que la teoría de la arquitectura o del diseño sean entonces inseparables de sus historias (Tudela, 1980).

Respecto a los nuevos enfoques de la historiografía y de la teoría, acompañado de la crítica de las teorías clásicas estéticas y eurocentristas, es importante comentar las propuestas hacia la historiografía y la teoría de la arquitectura que han hecho varios autores, entre los que podemos mencionar a Marina Waisman, a Ramón Gutiérrez y a José Antonio Terán.

Marina Waisman (1990), por ejemplo, expone las posibilidades que tiene el utilizar la tipología como instrumento de la historiografía, ya sea como una guía para la periodización; como objeto de estudio; como pauta para el ordenamiento del material histórico o como base para el análisis crítico histórico de los hechos arquitectónicos. Para el análisis de este último, propone ir más allá de los tipos formal y funcional comúnmente utilizados y tomar el significado del objeto analizado considerando el máximo de elementos que concurren en su conformación, formando series tipológicas a través de redes de relaciones.

También Marina Waisman llega a la conclusión de que las series de las tipologías estructurales, son las más adecuadas para la comprensión de la historia de los países latinoamericanos, siempre y cuando no estén adscritas a tipologías formales que, por influencia de las culturas arquitectónicas dominantes, sustituyan a las existentes sin que la tipología funcional lo exija.

De esta manera, se puede ver que tanto para una teoría como para una historiografía de la arquitectura, el concepto de la totalidad, cometido, forma y técnica, relacionado con los significados específicos en su contexto, forman el instrumento tipológico más adecuado y que la forma, al trascender a la función, implica una significación que sólo a través de la percepción total del objeto en su medio podrá darnos una respuesta completa al análisis teórico o historiográfico de la arquitectura y, por extensión, se podrá incluir también al diseño.

Este enfoque historiográfico total lo expone también José Antonio Terán cuando menciona "que la arquitectura no es un fenómeno independiente de los hechos sociales, sino que es el producto y, por ello, el estudio de la arquitectura no debe ni puede ser ahistórico, dado que la creación arquitectónica forma parte de la historia al ser producto de la actividad humana" (Terán, 1992:13).

Asimismo, de acuerdo a Chueca Goitia (1979), se puede ver la importancia de analizar a la ciudad como un texto histórico donde forma, función y significación se conjugan como un todo y donde el análisis parcial de uno o dos de sus elementos, desconectado del todo, tergiversan su realidad. Este enfoque histórico de la ciudad es lo que permite llevar dicho análisis a la arquitectura y analizar la obra arquitectónica como un todo, dentro de un proceso histórico —en su tiempo y espacio— con las características específicas de la cultura que lo generó y en relación con el contexto físico, social y cultural.

La aproximación hacia un enfoque semiótico de la arquitectura tuvo inicialmente bases teóricas poco explícitas y, como comenta Tudela, "se ve marcada generalmente por una adscripción oportunista a los planteamientos epistemológicos estructuralistas" (Tudela, 1980:78)

Renato de Fusco (1973, en Tudela, 1980) muestra *como* la arquitectura ha tenido relaciones con la lingüística desde tiempos muy remotos y establece una historia paralela entre las teorías dominantes en la arquitectura y las etapas fundamentales en que Saussure resumía la historia de la lingüística. En varios de sus libros, Renato de Fusco propone una semiótica arquitectónica con base en la lingüística general de Saussure; pero el obstáculo principal de las primeras generaciones de semióticas arquitectónicas se debe a la concepción ahistórica, estática y autónoma del hecho arquitectónico, como lo menciona Tudela.

Igual que los autores mencionados líneas antes, Norberg-Schulz (1979) afirma que la teoría no debería ser un sustituto de la experiencia directa de la arquitectura, pero sí una experiencia más correcta y profunda de la misma. Para lograr lo anterior, desecha las descripciones fenomenológicas por estar restringidas a soluciones formales y por carecer de una experiencia analítica en términos del objeto y de la percepción de los mismos en su contexto.

Norberg-Schulz explica que para describir de un modo más preciso la forma arquitectónica, hay que sugerir conceptos más exactos que los tradicionales, enfocados hacia la dimensión formal o puramente funcional. Propone como básica, la diferencia que hace Gregor Paulsson sobre medio físico y medio simbólico, ya que un "edificio sólo revela todo su significado cuando lo vemos como parte de un medio simbólico, en el que todos los objetos son portadores de valores, en tanto que participan en acciones humanas que no son nunca indiferentes" (Norberg-Schulz, 1979:58). Así, todos los aspectos físicos del ambiente se colocan en el medio físico y los aspectos superiores o significados transmitidos por los objetos físicos, en el medio simbólico.

La comprensión de la forma, comenta Norberg-Schulz, no se hace con base en unas proporciones específicas, sino como Gestalten visuales, con un orden numérico donde el número es un elemento secundario; y afirma que el análisis formal debe ser más completo y exacto de lo que permiten las teorías de la proporción y los conceptos de espacio impreciso (Norberg-Schulz, 1979).

Asimismo, este autor plantea una teoría sistemática de la forma arquitectónica que incorpore información relevante de la psicología, de la teoría de la información y de la teoría de sistemas.

Por otra parte, Norberg-Schulz expone que el espacio existencial es un concepto psicológico que denota los esquemas que el hombre desarrolla en interacción con el entorno para progresar satisfactoriamente, por lo que la arquitectura concretiza una imagen que va más allá del entorno ya existente y siempre refleja un deseo de mejorar las condiciones humanas.

La relación entre el hombre y su entorno es un proceso de dos vías, una interacción real en donde el espacio arquitectónico es la contrapartida física del espacio existencial psíquico, que idealmente debería tener una relación isomórfica, aunque en la práctica no sea así, ya que el espacio arquitectónico se presenta al individuo ya terminado, creado por otros, reflejando sus espacios existenciales, por lo que es necesario una actitud particular para captar su estructura. De esta manera la relación del hombre con el espacio arquitectónico consiste, por una parte, en tratar de integrar su estructura en sus esquemas personales y, por otra, en traducir sus esquemas en estructuras arquitectónicas concretas.

Un aspecto muy importante sobre la actitud que se debe tener para analizar y estudiar la arquitectura, es la de adecuarse a los valores de la cultura para la cual se diseña o de la cual se está haciendo un análisis del objeto arquitectónico. En este punto, estoy de acuerdo con lo que Norberg-Schulz afirma sobre tener conocimiento de sistemas de valores distintos de los que profesamos personalmente y ser capaces de cambiar de actitud cuando sea necesario. Las formas son expresivas porque encajan, porque significan algo para nosotros.

Otro aspecto que apoya la semiótica, como parte integral de la teoría de la arquitectura, consiste en que las formas simbólicas donde el símbolo significa algo completamente diferente de una ingenua representación, las hace sinónimas a las formas expresivas. El símbolo-función es básico para todo el comportamiento humano y, sin símbolos, el hombre sería inexpressivo (Norberg Schulz, 1979).

El espacio arquitectónico concretiza un espacio existencial público, que incluye muchos espacios existenciales privados; es una forma simbólica que mediatiza los más elevados objetivos del mundo del hombre, a través de una cierta semejanza estructural en la cual los lugares, caminos, regiones y niveles del espacio existencial hallan su contrapartida física concreta.

El esbozo de la teoría de la arquitectura de Norberg-Schulz, que en su tiempo la planteó como a futuro, parte de que se deben abarcar todas las dimensiones semióticas adaptándolas a la arquitectura. Así, analiza los diferentes componentes para una totalidad arquitectónica y llega a la conclusión de que esa totalidad se debe llevar a cabo por medio de tres dimensiones básicas, que son el cometido, la forma y la técnica y es en las interrelaciones que se dan entre estas tres dimensiones, donde introduce la *dimensión semántica*.

Se han definido y detallado los aspectos y elementos que conforman el cometido, la forma y la técnica en arquitectura, y se ha evidenciado la necesidad de ubicar en su contexto al objeto de estudio; pero hasta ahora, los análisis de la arquitectura que incluyen a la semiótica no han llegado a profundizar en

una semiótica adecuada a la disciplina, que permita que una vez integrada ésta a la teoría de la arquitectura, se establezcan métodos y procesos semióticos y arquitectónicos relacionados. Para analizar a la arquitectura de esta manera, se requiere de una semiótica de la arquitectura que bien pueda partir de la semiótica lingüística de Saussure o de la teoría semiótica de Peirce, pero que debe fundamentarse en los principios y bases del objeto arquitectónico como signo o como texto que refleje un significado.

A través de esa semiótica arquitectónica, se podría conformar, mediante la integración del cometido, la forma y la técnica —así como con la adecuación al medio— una teoría más completa o total de la arquitectura.

Las conclusiones que se puedan obtener de un estudio sobre la semiótica integrada a la arquitectura pueden ser una base fundamental para su aplicación en las teorías del diseño, ya que el diseño gráfico y el industrial, como disciplinas contemporáneas, han partido de la arquitectura y no obstante su separación de ésta por los medios, materiales y objetivos que cubren, tienen un principio básico fundamental que consiste en dar una significación intencional a su producto a través de la forma y la función.

El diseño contemporáneo, así como un conjunto de disciplinas profesionales relativamente nuevas —comparadas con otras, como la arquitectura, ingeniería, ciencia y arte— ha logrado a través de los años su aceptación e inclusión en el medio social, pero con la problemática de una indefinición, tanto para los que la practican como para la industria, el comercio y la sociedad en general.

Son muchas las formas como se ve o se trata al diseño, las cuales pueden ser desde una disciplina técnica hasta una disciplina de comunicación social. La falta de contextualización del diseño en la sociedad y en los cambios que en ella se están dando, lo han colocado en el nivel de disciplina técnica, sin autoridad ni decisión en las esferas administrativas, industriales y culturales.

Las características de cambio que enfrenta la sociedad actual, junto con la internacionalización de los mercados y los cambios tecnológicos en la informática y en los procesos de producción; así como las necesidades de personalización e individualización de los usuarios de productos y servicios, requieren que el diseñador profundice en su actividad y tome el rol que le corresponde en la concepción y producción del diseño, así como en la conceptualización y posicionamiento del mismo en las esferas económico-sociales en las que se desarrolla.

El diseño contemporáneo se ha aplicado, enseñado y desarrollado tomando como base, exclusivamente, el significado único del diseño como función y forma y, en el caso del diseño gráfico, se ha descuidado la función de comunicación y se ha enfocado casi privilegiadamente hacia el

aspecto esteticista o formal, por lo que en muchas ocasiones se ha llegado a considerar como arte publicitario.

Esta concepción del diseño enfoca al producto en sí como el objeto principal; pero si se profundiza, el diseño no deja de ser más que una forma de embellecer o adaptar una función específica a los objetos o productos. Desde este punto de vista, el diseño queda relegado a una actividad de carácter técnico o artesanal aplicada al producto industrial, donde los diseñadores, en general, toman los principios como algo dado; por otra parte, la falta de estudio e investigación ha creado una carencia en la actitud reflexiva de muchos profesionistas del diseño, que tratan de resolverlo con base en recetas y patrones.

La mayoría de las veces, el diseñador tampoco cuestiona ni profundiza en los aspectos de carácter técnico de producción y, mucho menos, en los de carácter social y cultural que el diseño afecta, siendo ahí en donde se podrían encontrar las bases de los conceptos reales del diseño y de su objetivo. Asimismo, para tratar de cubrir con los aspectos de investigación, se toman datos *a priori* sin cuestionamiento sobre bases, teorías y experiencias, que se han dado de manera subjetiva en algunos países y que se han tratado de implantar con carácter universal.

Por estas razones, si seguimos con la idea de que es sólo la función y la forma lo que el diseño desarrolla, podemos caer en la falacia que se aplicó en México y en muchos otros países, de que el diseño es un lujo del cual se puede prescindir, ya que un producto, cualquiera que sea (objeto, gráfico o de espacio), se puede producir sin la presencia de diseñadores.

De igual forma, el hecho de que muchos de los diseñadores piensen que son artistas o artesanos y que su producto es el objeto del diseño, ha creado una personalización o "síntoma de prima dona" en el diseñador, lo cual impide la profesionalización y el desarrollo del diseño en grupos interdisciplinarios, que permita el reconocimiento del diseñador como un profesionista en todo el sentido de la palabra.

El problema principal radica, que tanto la enseñanza como la práctica profesional del diseño, se basan en premisas dadas que el diseñador no ha cuestionado y que, de alguna manera, se siguen en forma de mito generado por los trabajos de los primeros diseñadores. Asimismo, la falta de un conjunto de bases teóricas del diseño o cultura del diseño, como lo llaman algunos autores, es lo que ha provocado que el diseño tome de otras disciplinas —como la arquitectura, el arte, la ciencia y la tecnología—, algunas de sus propuestas fundamentales y no logre diferenciarlas para conformar un conjunto teórico propio del diseño.

Han sido varios los intentos de formar teorías en el diseño, pero la mayoría de los estudios realizados se han enfocado más hacia el planteamiento de

métodos, partiendo de supuestos teóricos donde se relacionan, en el mejor de los casos, el concepto con el objeto, pero que distan mucho de ser teorías generales del diseño. Uno de los intentos para llegar a una concepción científica del diseño lo podemos ver en la Hochschule für Gestaltung en Ulm, RFA, donde se manifestó un interés muy marcado por la semiótica promovida por su director Tomás Maldonado. Este interés por la semiótica se planteaba como una clave de unión entre ciencias y humanidades, necesaria para la cabal comprensión de los efectos del diseño. Pero esta escuela, que pudiera haber sido uno de los centros vanguardistas de la investigación de la semiótica en el diseño, se truncó al ser clausurada.

Por otra parte, se tienen planteamientos más recientes que tratan de desarrollar bases teóricas y métodos del diseño, como los de J. Christopher Jones en *Diseñar el diseño* (1985), los de Jordi Llovet en *Ideología y metodología del diseño* (1981), los de Bruno Munari en *Diseño y comunicación visual* (1977) y los de Luis Rodríguez en *Para una teoría del diseño* (1989), los cuales, en su intento de aproximación a las teorías, han retomado al objeto de diseño como signo basándose en varios estudios como los de Jean Baudrillard en *El sistema de los objetos* (1990) y la *Crítica de la economía política del signo* (1987); así como los estudios de Umberto Eco en *La estructura ausente, introducción a la semiótica* (1999), pero debido a la falta de un planteamiento para una teoría general del diseño, sus estudios aterrizan o se enfocan más hacia el método.

Ahora bien, haciendo un análisis más profundo, el objeto del diseño es el concepto o significado que aporta o transmite el producto al usuario, y no sólo la forma y la función utilitaria del producto. Esta visión del diseño y de su objeto ha sido expuesta en artículos y publicaciones recientes por varios teóricos y diseñadores de renombre, que en los últimos años han escrito sobre la necesidad de una teoría y cultura del diseño, tales como Gui Bonsiepe y Jean Baudrillard.

Para integrar la semiótica a la teoría de la arquitectura y del diseño, creo conveniente partir del planteamiento de una teoría científica de la arquitectura, por lo que tomaré los principios que Ramón Vargas ha expresado en conferencias y en sus artículos publicados en la revista *De Arquitectura...*, Cuaderno de ensayo y crítica No. 3 marzo 1992 y en *Apuntes sobre cuatro pláticas de teoría de la arquitectura y habitabilidad*, UNAM, 1992.

En primer término, Vargas nos lleva a razonar de manera lógica y documentada sobre el conocimiento, y en términos "latos", como menciona, nos dice que el conocimiento es un tipo especial de representación mental de la realidad que lo motiva; asimismo añade que los conceptos, categorías y leyes son los materiales y las herramientas con que se produce el conocimiento.

En segundo término, expone sobre la crisis en que se encuentra la arquitectura mexicana, que requiere de la imperiosa necesidad de recibir los conceptos afinados y comprobados que permitan su aplicación a la supremacía de esa crisis.

Para atacar el qué hacer y cómo hacerlo, Vargas explica la necesidad de trascender el empirismo y sus variantes, espontaneísmo y practicismo inmediato que conceden toda la importancia a la llamada "experiencia" o a la llamada "práctica" sin bases teóricas que las sustenten.

El conocimiento científico se inicia con la observación y el análisis de una multiplicidad de casos que, hipotéticamente, se consideran más logrados, más plenos y mejor llevados a cabo; este tipo de conocimiento es el de lo general, es decir, de aquello que lo convierte en un caso representativo de su género como lo menciona Mario Bunge (1990).

Vargas explica la manera en que el científico trata de descubrir lo que comparten todos los singulares y que la generalización es el único medio que se conoce para adentrarse en lo concreto, para apresar la esencia de las cosas (sus cualidades y leyes esenciales).

Para Hegel y Marx, el conocimiento de la realidad concreta parte de la realidad sensorial experiencial, se eleva a un conocimiento abstracto categorial y retorna a la reconstrucción de lo concreto real. De aquí se analiza lo concreto y se ve, como menciona Marx, que es la síntesis de muchas determinaciones o unidad de lo diverso (Marx, 1979).

La realidad está multideterminada por todas esas dimensiones comunes a los objetos, pero que en cada uno de ellos, por los diferentes énfasis, porcentajes o proporciones en que se presentan, dan lugar a un objeto distinto del otro (Marx, 1979).

El conocimiento de la arquitectura, semejante a cualquier otro tipo de conocimiento, es una representación mental de la realidad mediante la cual se pretende captar la multiplicidad de rasgos que la determinan como una realidad concreta, de una sociedad particular en un momento histórico dado. Puesto que el ser humano para producir y reproducir su vida en el sistema capitalista se basa en el proceso de producción de los bienes materiales, la teoría tiene como cometido esclarecer la forma en que dicho proceso de producción se lleva a cabo (Vargas, 1992).

A partir de los cambios sociales de los años sesenta, las necesidades de habitación de las grandes masas se vuelven objetivo de la arquitectura, y la teoría requiere considerar este hecho, por lo que, al igual que Vargas y Tudela, considero importante tomar los aportes de la teoría de la historia de Hegel y Marx. Estas teorías nos permiten verificar que la naturaleza, la tierra, y el hábitat natural brindan condiciones suficientes para la vida humana, pero no son las que el ser humano necesita para mantener su vida

de manera más perdurable y segura, por lo que el hombre ha creado un mundo donde desenvolver sus dimensiones y potencialidades dentro de un marco hecho a su imagen, es decir, espiritualizado, donde se encuentra la producción de los espacios en que se desenvuelve su propia vida.

Con base en lo anterior, Vargas concluye que tanto el espacio más primitivo como el más sofisticado tienen como fin la habitabilidad y que ésta es la finalidad básica de la arquitectura: "La habitabilidad es el referente más universal que nos permite ubicarnos ante ese tipo especial de mundo artificial que configuran los espacios espiritualizados por la intervención humana" (Vargas, 1992:33).

Se puede, entonces, tomar a la habitabilidad como el referente más general, a partir del cual es posible encontrar un orden relativo, cuyo descubrimiento es objeto de un cierto tipo de conocimiento al que Vargas denomina *teoría de la arquitectura*. La habitabilidad es la categoría más general y transhistórica que sin distinción de rango o lugar homogeniza la práctica arquitectónica.

Vargas ejemplifica la habitabilidad desde la adecuación de una cueva hasta los edificios más lujosos, pasando por todo tipo de modificaciones naturales o virtuales que el hombre, para realizar sus actividades, hace del medio ambiente que lo rodea. También define la práctica arquitectónica como el conjunto de actividades mediante las cuales se producen espacios habitables, y a la obra arquitectónica como el espacio habitable socialmente producido. Asimismo, define a la teoría de la arquitectura como la disciplina que establece los procesos sociales mediante los cuales se producen y valoran los espacios habitables. Por otra parte, analiza la obra arquitectónica como objeto que al ser realizado por grupos humanos, no se puede ver como inanimado ni sólo medirse y evaluarse como tal, sino que se comprenda al objeto arquitectónico como un objeto socialmente producido.

Marx expone que los objetos socialmente producidos portan o son mensajeros de las relaciones de producción con respecto a las cuales se produjeron (Marx, 1979). Asimismo, describe al valor como una relación de carácter social no intrínseca a los objetos y, por lo tanto, no puede ser material tangible, y en esta relación social los objetos, no sólo ellos sino también las acciones y las omisiones, adoptan la forma de intermediarios, de soportes, de vehículos o de mensajeros por medio de los cuales un ser humano determina a los demás.

Marx equipara la realidad social depositada en un objeto a una gelatina transparente cristalizada, que pegada a un objeto apela a la conciencia de otro ser determinado, de otro ser concreto que captura el espíritu humano concreto que produjo dicho objeto o realizó tal acción. Esta realidad con-

creta del trabajo, Marx la explica como producto de un proceso de trabajo humano y, por ende, como reflejo de otra conciencia que se está expresando por medio de él (Marx, 1979).

Respecto a la producción social del espacio habitable Vargas, con base en Marx y Hegel, muestra como dicha producción expresada en su dimensión social, convierte a la arquitectura y a su producto en un objeto espiritualizado y a las expectativas que anteceden a la producción de las obras como su programa.

Tomando en cuenta los puntos anteriores de habitabilidad, del programa y de la producción social del espacio habitable, se llega a la conclusión de que el referente fundamental del proceso de la producción arquitectónica es el habitador o usuario (Vargas, 1992). El programa, comenta Vargas, es la representación abstracta de una modalidad de vida que en el pasado se había visto reducida a un mínimo, representada sólo por sus relaciones antropométricas y con énfasis en la belleza y la estética. Pero los cambios a sistemas más democráticos plantean un nuevo enfoque hacia el habitador.

La participación del creador es también de gran importancia, ya que sus puntos de vista y sus aspiraciones se combinan y contradicen con las del habitador y con las demás de los agentes productivos para alcanzar un resultado probablemente no previsto integralmente por ninguno de ellos.

Vargas expone el concepto de la práctica arquitectónica que incluye a la realizada por los no profesionales, ya que todo espacio socialmente habitable es, en cierta medida, arquitectura; en la misma proporción en que aquella haya sido lograda; por lo que para una gama tan distinta y en muchos casos tan elemental de habitabilidad, no se precisan arquitectos profesionalmente capacitados.

Existen diferentes niveles o grados en los que se puede dar lo arquitectónico, entonces, si se quiere teorizar de la manera más fiel la realidad concreta, se deben considerar múltiples niveles de profesionalización de sus productores o arquitectos, sean o no profesionales. También se puede hablar de buena o mala arquitectura, pero la mala arquitectura y los malos arquitectos no han dejado de ser ni arquitectura ni arquitectos. Tampoco han dejado de ser habitables muchos de los espacios, no obstante que su habitabilidad está por debajo de los óptimos deseables. El escalón más bajo de la arquitectura es el momento inmediato previo a ser habitables, a lo que Vargas denomina arquitectura execrable (Vargas, 1992).

Si se toma a la habitabilidad como el valor transhistórico y el concepto de la arquitectura como institución, que se ha desarrollado en las culturas por un grupo de individuos capacitados en las técnicas, los materiales y la función para la edificación, se plantea entonces que la diferencia entre los que edifican profesionalmente y los que simplemente puedan acondicionar

un espacio habitable, radica no sólo en los conocimientos técnicos de los materiales, de las formas y de las funciones de la habitabilidad, sino en la transformación del espacio habitable psicológico en un espacio materializado, donde los gustos, ideologías, necesidades culturales y expectativas personales se vean reflejadas intencionalmente, ya sea voluntaria o involuntariamente en el objeto arquitectónico.

A partir de la manera como Ramón Vargas plantea la habitabilidad como el referente más universal y de la arquitectura como un diseño del espacio, se puede deducir que para el diseño de los objetos —como lo son el diseño industrial o el textil—, “el uso” es el referente más universal que nos permite ubicarnos ante este tipo especial de mundo artificial que configuran los objetos espiritualizados por la intervención humana. De igual forma, para el diseño gráfico, se puede deducir que la comunicación visual es el referente más universal que nos permite ubicarnos ante este tipo especial de mundo artificial que configuran los mensajes gráficos espiritualizados por la intervención humana.

De esta manera, se puede observar que la arquitectura da forma al espacio para lograr la función de la habitabilidad; que el diseño industrial da forma al objeto para lograr la función de uso; así como el diseño gráfico da forma a los mensajes gráficos para lograr la comunicación visual; tomando en cuenta que ese espacio, ese objeto y ese mensaje gráfico llevan una “espiritualización” por la intervención humana. Esta espiritualización o gelatina que se adhiere a los espacios, objetos y mensajes gráficos, no es otra cosa que la significación que se les intenta plasmar para que sea interpretada por el posible habitador, usuario o perceptor del producto de diseño.

Lo que hace la diferencia de profesionalización del diseño respecto a otras actividades similares, como las de construcción con relación a la arquitectura, las de manufactura con relación al diseño industrial y las de los medios de comunicación respecto al diseño gráfico, es que la significación en el diseño es intencional, dirigida, planeada y voluntaria.

Esta significación en el diseño se da por medio de una racionalización de la misma, que se logra mediante la combinación del estudio y análisis racional del cometido del problema, con la interpretación razonable y emocional del espacio, del objeto o del mensaje gráfico de que se trate. La significación en el diseño se plasma a través de la forma, las técnicas y la función del caso específico de la disciplina de diseño que se quiera.

Se puede deducir del planteamiento anterior que, en el diseño, el elemento principal común a todas las diferentes clases de diseño es la significación intencional, dirigida, planeada y voluntaria, y que las formas, las técnicas y las funciones son los aspectos particulares de cada una de las diferentes disciplinas del diseño.

Como ya se expresó, son varias aproximaciones de la semiótica a la arquitectura y el diseño, pero el no partir de una teoría científica como la de Vargas, ha hecho que la semiótica quede relegada como una disciplina lateral y, aunque se haya remarcado la necesidad del análisis arquitectónico y del diseño a través de los signos que representan, poco se ha especificado sobre la manera de llevar a cabo dicho análisis.

Por lo tanto, es inminente que arquitectos, diseñadores e historiadores estudien y profundicen sobre el análisis de los signos de manera científica, de tal modo que los textos arquitectónicos o de los objetos, puedan ser analizados e interpretados con base en una estructura similar a la de la lengua, que es el sistema de signos más desarrollado por la semiótica.

El formular una semiótica de los objetos, basada en la arquitectura como tal y en los objetos como textos compuestos por signos, permitiría efectuar un análisis objetivo sobre los significantes y significados de los signos y sus valores en dicho texto.

La arquitectura, a través de la historia, ha mostrado ser uno de los objetos de mayor significación de las hegemonías de las diferentes culturas y sociedades; los significados voluntarios o involuntarios por parte de los creadores dejan ver, sin embargo, los valores culturales de su momento. La gran diferencia, en la actualidad, es que la arquitectura y el diseño buscan intencionalmente una racionalización de la significación a través del cometido, forma y técnica, por lo que se hace más necesario el planteamiento y estudio de una semiótica de los objetos arquitectónicos y del diseño; esto último, de acuerdo también a los planteamientos que César González Ochoa hace en su libro *Los sentidos del entorno*, (1985).

Por lo tanto, es esta característica de significación intencional racionalizada a través del cometido, la técnica y la forma para lograr la habitabilidad, el uso o la comunicación visual, lo que debe conducirnos a un estudio de la semiótica arquitectónica o del diseño que, relacionada con dichas actividades, permita plantear una teoría más completa de los mismos.

Para desarrollar esta teoría, creo importante partir de la teoría semiótica de Peirce, ya que a diferencia de la de Saussure, va más allá de la lingüística y se plantea como una teoría del "conocer". La semiótica Peirciana es una semiótica cognoscitiva, ya que se funda en una teoría del conocimiento. Lo anterior lo menciona César González Ochoa en su artículo "La teoría semiótica de Peirce y su relación con los modos del Ser" (González, 1997).

John Deely (en González, 1997:192) señala que "el conocimiento no sólo puede ser considerado desde un punto de vista semiótico, sino que debe serlo si queremos llegar a una comprensión adecuada de lo que le es propio en tanto que es equivalente a un proceso de comunicación por signos o semiosis".

Si bien la obra de Peirce sobre la semiótica no se encuentra integrada en algún libro, ya que está distribuido en cartas, notas sueltas, ensayos incompletos y apuntes, varios autores han retomado su teoría semiótica y, en la actualidad, se considera a Peirce el “más inventivo y universal de los pensadores americanos” (R. Jakobson, en Tudela, 1980:40).

Desde su propuesta como teoría del conocimiento —donde Peirce demuestra que todo pensamiento es siempre realizado por medio de signos y que ningún pensamiento puede considerarse como autosuficiente o autoconfirmatorio, sino que “necesariamente requiere de la relación con otros pensamientos para aclararlo” (Merrel 1979:150 en González, 1997:195)—, hasta sus definiciones de signo con base en la triada de los elementos que componen al signo (representamen, objeto e interpretamen) y su clasificación de los signos, la teoría de Peirce resulta ser una de las bases científicas adecuadas para el planteamiento de una semiótica de la arquitectura y del diseño.

Bajo esta concepción, para partir de una teoría científica del diseño e integrar la semiótica a dicha teoría, se requiere plantear que para definir el diseño, así como se hizo para la arquitectura, se tienen que considerar no sólo los aspectos relacionados con la ejecución y la ideación conceptual de los objetos, sino también el aspecto institucional y social en el que surge.

Con base en este planteamiento, se está realizando un estudio sobre la importancia de la semiótica como parte integral de la teoría de la arquitectura y del diseño, el cual puede servir de punto de partida para afirmar que la semiótica es fundamental para la evaluación del diseño; y su estudio, análisis e investigación son necesarios en un departamento académico como lo es el Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

### Bibliografía

- ACHA, Juan (1988). *Introducción a la teoría de los diseños*. México: Trillas.
- BAUDRILLARD, Jean (1987). *Crítica de la economía política del signo*. México: Siglo XXI Editores.
- (1990). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI Editores.
- BONSIEPE, Gui (1978). *Diseño industrial. Tecnología y dependencia*. México: Edicol.
- BUNGE, Mario (1990). *La ciencia su método y su filosofía*. México: Editorial Patria.
- CHUECA Goitia, Fernando (1979). *Breve historia del urbanismo*. Madrid: Editorial Alianza.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1991). *Curso de lingüística general*. México: Fontamara.
- DONDIS, D.A. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili (Colección Comunicación Visual).

- DORMER, Peter (1990). *The meanings of modern design. Towards the Twenty First Century*. London: Thames & Hudson.
- ECO, Umberto (1999). *La estructura ausente, introducción a la semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen S.A.
- CONZÁLEZ Ochoa, César (1985). *Los sentidos del entorno, en torno al sentido del diseño*. México: UNAM.
- (1986). *Imagen y sentido*. México: UNAM.
- (1997). *Filosofía y semiótica, algunos puntos de contacto*. México: UNAM.
- GREIMAS, A. J. Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Biblioteca románica hispánica. Ed. Gredos.
- GUTIÉRREZ, M. L., de Antuñano, J. L., Dusset, E., Danet, F., Toca, A., de Carmona, M. S., Ocejo, M. T., Pardinias, F. y otros (1977). *Contra un diseño dependiente: un modelo para la autodeterminación nacional*. México: Edicol (Diseño, ruptura y alternativas).
- HESKETT, John (1985). *Breve historia del diseño industrial*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- LLOVET, Jordi (1981). *Ideología y metodología del diseño. Una introducción crítica a la teoría proyectual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARGOLIN, Victor (1989). *Design discourse. History, theory, criticism*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- MARX, Carlos (1979). *El capital, crítica de la economía política*, Tomos I, II y III, México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- MOLES, Abraham, Baudrillard, Jean y otros (1971). *Los objetos*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- MUNARI, Bruno (1977). *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili (Comunicación visual).
- NORBERG-SHULZ, Christian (1979). *Intenciones en Arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- PRIETO, Daniel (1982). *Diseño y comunicación*. México: UAM.
- RICARD, André (1982). *Diseño ¿Por qué?* Barcelona: Ed. Gustavo Gili (Punto y línea).
- RODRÍGUEZ Morales, Luis (1989). *Para una teoría del diseño*. México: Tilde.
- TERÁN, Bonilla, José Antonio (1992). "Hacia una nueva historia de la arquitectura". En *Boletín No. 13 del Instituto Nacional de Antropología e Historia*. México.
- TUDELA, Fernando (1980). *Arquitectura y procesos de significación*. México: Ed. Edicol.
- (1985). *Diseño y conocimiento*. México: UAM-Xochimilco.
- VARGAS, Ramón (1992). "Teoría de la arquitectura y habitabilidad". En *De arquitectura... Cuaderno de ensayo y crítica No. 3*, marzo, México.
- WAISMAN, Marina (1990). *El interior de la historia, historiografía arquitectónica para uso de latinoamericanos*. Colombia: Editorial Escala.

MANUEL DE LA CERA  
ALONSO Y PARADA

## La importancia del eidos formal en la evaluación del diseño

---

Resulta cada vez más difícil alcanzar una comprensión verosímil de la realidad. El nivel de complejidad de las relaciones culturales entre civilizaciones distintas, entre diferentes clases sociales de una misma civilización y, aun entre generaciones, tiende a contrastar alternativas de interpretación que muchas veces se excluyen como anatemas irreconciliables. La posibilidad del diálogo queda frecuentemente anulada ante el peso de las irreductibles diferencias intelectuales que buscan imponer sus propios modelos, como los únicos aceptables. Hablamos entonces de un mundo multirracial, plural y multicultural en donde la salida más adecuada, imaginable y deseable para la enorme maraña de contradicciones y confusiones que en él cohabitan, se encuentra en una utopía: *la expansión universal de la tolerancia mediante el rescate del valor de la diversidad*.

Pero ¿cómo tolerar a los otros, si sus costumbres atentan contra el orden social establecido, o vulneran mi propia escala de valores? No intento desarrollar este ensayo en el marco de especulaciones filosóficas o políticas. En todo caso, me atrevería a sugerir la lectura del libro de Giovanni Sartori *La sociedad multiétnica* para profundizar en ese tema.<sup>1</sup>

Mi propósito es más modesto, únicamente busco escudriñar en una parte mínima del sentido, que ante un panorama así, puede tener la evaluación del diseño.

1. Giovanni, Sartori, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, España, Editorial Taurus, 2001.

Es cierto, todos lo sabemos, la tecnología y la economía actuales han impulsado, a la par de las mencionadas diferencias, una uniformidad globalizante, que por paradójica resulta alarmante. Esta situación, encuentra parte de su origen en el vertiginoso desarrollo que han alcanzado los medios masivos de comunicación y su creciente e irrevocable digitalización.

El escenario mundial nunca antes había presentado tintes tan abigarrados de saturación mediática. No es de extrañar que una situación así convoque espontáneamente a generar nuevos paradigmas a la vez que extermina otros. Surgen, también, nuevos códigos y nuevos lenguajes, derivados de las tecnologías más actuales y como respuesta a expectativas inéditas que seducen a sus tumultuarios usuarios.

Tal vez uno de los rasgos que más profusamente influyen en el diseño actual, sea el de la escasa pervivencia de sus productos industriales, gráficos y visuales (el caso de la arquitectura es algo distinto, aunque tampoco está inmune a estas circunstancias).

La idea del producto realizado para durar toda la vida, es una excentricidad que pocos promueven y en el que ya nadie cree. La obsolescencia parece conjurarse cada vez con mayor rapidez contra las formulaciones formales y conceptuales de su génesis y desarrollo. En el imperio oscilante de la moda, lo efímero parece regir el destino de los diseños. Ante un ritmo acelerado de construcción y deconstrucción de sus objetos y propuestas ¿cómo evaluar acertadamente la verdadera trascendencia e impacto social y cultural del diseñador?

Me parece que un primer paso importante consiste en definir claramente a "la forma", puesto que es ella quien determina verdaderamente lo que el objeto diseñado es. Eduardo Subirats señala que el concepto de forma posee un doble significado: "Por un lado designa la apariencia sensible de las cosas y se identifica con la forma visible... Pero desde Platón, este concepto también está ligado a una determinación interior y esencial de las cosas".<sup>2</sup>

La forma surge siempre de una correlación directa con las ideas de quien la proyecta y encuentra su eventual concreción a través de un lenguaje plástico determinado, mediante el cual puede ser plasmada gracias a su materialización técnica y estética. El sentido intencional y volitivo de la forma se ajusta al origen etimológico de la palabra diseño. Veamos lo que al respecto escribe Eduardo Subirats: "Los significados de designio y diseño estuvieron otrora bajo una y la misma voz. En el '*Diccionario de autoridades*',"

2. Subirats, Eduardo, *El final de las vanguardias*, Barcelona, España, Editorial Anthropos, 1989.

del siglo XVIII, todavía se recuerda, a este respecto, que la palabra *diseño* había significado en castellano voluntad y decisión”.<sup>3</sup>

Atendiendo a ello, podemos decir que en primera instancia cuando evaluamos al diseño, lo que hacemos en realidad es desplegar un acto de interpretación semiótico. Mediante él, revisamos una serie de toma de decisiones, cuyo origen no necesariamente conocemos, pero que indudablemente podemos explorar a través de la auscultación de la forma, que nos llevará, invariablemente, a considerar también los aspectos más relevantes del plano del contenido implícito en su formulación expresiva. Si bien es cierto que el valor testimonial de la forma es inseparable del momento histórico en el que se presenta, no menos importante es tratar de entender el temperamento y el talento de quien trabajó o trabaja con ella.

En el caso del diseño, la forma estará siempre sometida a una serie de condicionantes que en principio la limitan a cumplir su función lo más eficazmente posible. Si la forma fuera “pura cualidad sensible” o “simple función”, no tendría caso estudiarla tan en detalle. Lo interesante es que la forma —aún la aplicada—, gracias a su apariencia y estilo, nos abre la puerta a significados más profundos que estimulan nuestra imaginación e inteligencia. Quizá por esto, Aristóteles en su *Metafísica*, la identifica con la energía y la actividad creadora que caracterizan a la existencia humana. La producción de cosas surge a partir del *eidos*, contenido en el alma (Met., 1032 b./f/c).

Los hombres somos capaces de producir arte, el cual queda registrado en “formas expresivas” a las que conferimos una significación estética, y a las que en los términos idealistas aristotélicos, dotamos de un “alma”. La evaluación de esas formas, en este sentido, es una búsqueda por participar del *eidos* contenido en ellas.

A partir de la Revolución Industrial nos encontramos, sin embargo, ante un problema grave. ¿Cómo podríamos, aun con la mejor de nuestras voluntades, identificar el *eidos* aristotélico en la cantidad gigantesca de formas inefables y, en todo caso, mediocres, anodinas e insípidas, que la producción industrial en masa, sacó y saca al mercado cotidianamente?

Ya William Morris lo había vislumbrado en su momento, al contemplar la situación de las artes y los oficios a la luz del impacto que la incipiente industrialización capitalista desataba en la decadente sociedad victoriana. Al responder a los ascendientes ideológicos de su época e inspirado por el reformador y activista social John Ruskin, la reacción de este pionero del diseño moderno fue, como tenía necesariamente que ser: romántica, idealista

y contundente. Instó a volver a los oficios decorativos y al preciosismo formal para recuperar el valor de las tradiciones artesanales y populares con toda su entrañable carga estética. Para eso creó, durante una parte del siglo XIX, al lado de otras personalidades de la época como Walter Crane, el famosísimo movimiento del *Arts and Crafts* y fundó en 1861 la empresa cooperativista Morris & Co. Le sobran razones y sensibilidad para impulsar estas iniciativas. Pienso que no se equivocó.

El diseño es, por lo tanto, según observo, indispensable para investir a los objetos cotidianos de ése antiguo *eidos* griego. Por ello es importante contar con criterios de evaluación bien fundamentados, que nos permitan hacerlo mejor cada día. Pero volvamos a la palabra diseño y veamos ahora lo que Yves Zimmermann nos dice al respecto:

*Diseño... oímos, de pronto, como su sonar rebota por simpatía, en otra palabra vecina, que resuena a su encuentro, como un eco de la primera. Esta palabra-eco que resuena es: Designio...*

*Volviendo a mirarlas, se observa que la palabra latina designio contiene la palabra inglesa design.*

*Design significa tanto la actividad de diseño como el producto de dicha actividad. Pero en ciertos contextos la palabra significa también designio, como cuando se dice God's design, el designio de Dios, la intención divina.*

*Entonces: ¿qué dicen de sí estas dos palabras: diseño y designio?*

*Tienen en común una misma raíz verbal: seña. Esta palabra procede del latín signa, signum, y significa señal, marca, insignia, enseña, bandera. Estas palabras son variantes de una misma significación esencial: la seña es el signo de una cosa, su aspecto propio. Pero una cosa con 'seña', con aspecto propio, no debe ser entendida como una cosa con un añadido (una 'seña' o un aspecto) sino que se trata de una 'co-seña': la 'seña' es la cosa y la cosa es la 'seña'. Por eso la mirada puede conocerla y reconocerla en su esencia.<sup>4</sup>*

Los objetos diseñados son singularidades designadas y asignadas a cumplir ciertos requisitos y a colmar ciertas expectativas y necesidades. A su vez la palabra "designare" genera el italiano *disegnare* y, por consiguiente, el término *disegno*, que en última instancia quiere decir marcar o dibujar. Es decir, la sola conceptualización o la simple proyectación no son suficientes para llevar a término el proceso de diseño. Es necesario encontrar una traducción visual y gráfica que permita comunicar a los demás nuestras ideas. Por eso Zimmermann indica:

4. Zimmermann, Yves, *Del diseño*, Barcelona, España, Gustavo Gili, 1998.

*Las palabras marcar y dibujar, que caracterizan el designare, vienen a decir que el advenir de la cosa a su 'seña' se realiza en el acto de dibujar. En la proyectación se 'seña', se con-figura la 'seña'. El dibujo marca así su aspecto, la lleva a nuestra presencia en la representación.*

*Aparte de marcar y dibujar, la palabra designar significa también elegir, singularizar algo de entre lo variado o lo mucho, asignado a lo elegido, a lo singularizado, el cumplimiento de una finalidad, precisamente en virtud de la designación.<sup>5</sup>*

Como vemos, el diseño es un proceso de transformación de ideas en "formas" singularizadas y estéticas, las cuales tienen una esencia interior que se ve reflejada en la configuración peculiar de los objetos que la contienen. Me parece que el aspecto de la forma, como intencionalidad y como determinación profunda de la cultura, deben apuntalar nuestros esfuerzos en el momento de intentar analizar el diseño. Al evaluarlo, tenemos que partir del hecho de que toda forma aparece siempre en un contexto histórico preciso y en circunstancias específicas, como pueden ser ciertos datos relevantes de la personalidad o la biografía de quien la diseña. Toda esta información resulta primordial para juzgar y apreciar al diseño.

Fomentar el acercamiento a la historia del diseño es un esfuerzo intelectual y académico que no tiene desperdicio y abona el terreno para una mejor evaluación y comprensión del mismo. Debemos reconocer, ante todo, que no podemos desprender nuestros esfuerzos del referente más importante para la evaluación del diseño, es decir, una y otra vez hay que volver a la "forma". Para ello sugiero considerar tres dimensiones básicas, mencionadas por Eduardo Subirats:

- 1) La forma bajo el aspecto de su determinación subjetiva, como intencionalidad y proyecto que, a veces, raya en la utopía.
- 2) La forma como metáfora eidética de un orden esencial, ya sea cósmico o social.
- 3) La forma como estilo, en donde se vinculan lo intencional y pragmático con lo artístico. Lo subjetivo e intuitivo con lo objetivo y consensual de los códigos sociales.

Si bien es necesario partir de ahí, no menos importante es tratar de descubrir el significado profundo que la forma genera en la cultura material de nuestra civilización. Con esa perspectiva, disciplinas afines a la historia co-

5. *Ibid.*

mo las ciencias sociales o la filosofía, sirven como auxiliares útiles en este tipo de investigaciones, así como la semiótica o la economía suelen ayudarnos ampliamente a ubicar el diseño con eficacia en su entorno social. Tomemos como ejemplo la metodología desarrollada por el *American Institute of Graphic Arts* (AIGA) para la evaluación de sistemas de señalización en funcionamiento en diferentes tipos de instalaciones públicas, sobre todo de transportación. Tres aspectos fundamentales de tipo semiótico sirvieron como línea general para los trabajos emprendidos por los integrantes del comité de signos y símbolos relativos al transporte, llevados a cabo en las instalaciones de múltiples aeropuertos internacionales.

En primer lugar se estudió la "dimensión semántica", la cual se refiere a la relación entre una imagen visual y su significado. La clase de preguntas que debían responder los miembros del comité eran las siguientes:

- ¿En qué medida el símbolo representa al mensaje?
- ¿La gente llega a comprender el mensaje que ese símbolo denota?
- ¿Puede ese símbolo ser mal entendido por personas de diversas culturas?
- ¿Puede ser mal entendido por personas de diferentes edades?
- ¿Es difícil de aprender este símbolo?
- ¿Ha sido ya muy aceptado este símbolo?
- ¿Contiene ese símbolo algunos elementos que no tengan relación con el mensaje?

El segundo criterio a explorar por el comité fue el de la "dimensión sintáctica" del símbolo. Esta se refiere a la relación entre una imagen visual y otra. Las preguntas en este caso fueron:

- ¿Qué aspecto tiene este símbolo?
- ¿En qué medida las partes de este símbolo se relacionan entre sí?
- ¿Es coherente este símbolo en su construcción diseñística, tomando en cuenta aspectos de manejo de color, formato, escala, textura, proporción, orientación, composición, etcétera?
- ¿El símbolo utiliza una jerarquía de reconocimiento?
- ¿Se reconocen primero los elementos más importantes?
- ¿Contradice seriamente este símbolo las normas o convenciones existentes?
- ¿Son capaces, este símbolo y sus elementos, de una aplicación sistemática a una variedad de conceptos interrelacionados?

Finalmente, el tercer paso a cubrir en este modelo de evaluación, investiga la "dimensión pragmática" del símbolo, la cual se refiere a la relación entre la imagen visual y el usuario. Veamos ahora las preguntas de esta fase:

- ¿Puede una persona ver el signo?

¿Queda seriamente afectado el símbolo por escasez de iluminación, ángulos oblicuos de visión u otras perturbaciones visuales?

¿Sigue siendo visible este signo en toda la gama de distancias típicas para la visión?

¿Es difícil de reproducir este símbolo?

¿Puede ser ampliado y reducido con éxito?<sup>6</sup>

Es pertinente comentar que estas tres dimensiones se relacionan entre sí de forma compleja. Sin embargo, reconocerlas hace posible aislar y evaluar lógicamente las cualidades específicas de los diferentes sistemas de señalización.

He querido rescatar este ejemplo como prueba de que la evaluación es concebida por instituciones como la AIGA, como una actividad imprescindible en los procesos del diseño, y que la manera de garantizar una justipreciación acertada está en elaborar metodologías adecuadas para cada proyecto o caso particular.

Es evidente que este modelo está inspirado en las teorías semióticas de Charles Morris.<sup>7</sup> También podemos encontrar evocaciones de los estudios de Charles Sanders Peirce, quien nos habla de un esquema triádico para el análisis de los signos, el cual se compone de una primeridad formada por cualisignos, iconos y remas; una segundidad constituida por sinsignos, índices y proposiciones; y por último, una terceridad formada por legisignos, símbolos y argumentos.

Más allá de rastrear las afinidades conceptuales entre el método evaluatorio de la AIGA y la semiótica, me interesa resaltar que el símbolo a través de su "forma" gráfica, es el eje articulador de cada una de sus fases. A través de ejercicios como el anterior es posible juzgar la viabilidad y pertinencia de ciertas formas diseñadas, con la finalidad de intentar mejorar la calidad y corregir, si acaso fuera necesario, la funcionalidad de las mismas. Desgraciadamente, en la práctica, constatamos que la realidad en países como el nuestro, es muy distinta. En general no suelen destinarse recursos presupuestales para la inspección y evaluación de muchos de los diseños que se encuentran en circulación y uso.

El caso de los sistemas de señalización en la mayoría de los lugares públicos de México corrobora esta negligencia. El efecto de la improvisación, la falta de proyectación y el mal diseño, contribuyen a arraigar la subcultu-

6. American Institute of Graphic Arts (AIGA), *Símbolos de señalización*, México, Gustavo Gili, 1984.

7. Morris, Charles, *Fundamentos de la teoría de los signos*, España, Planeta- Agostini, 1994.

ra del desaprovechamiento integral de los espacios comunes. Si a ello agregamos que esos mismos espacios sufren de vandalismo constante y contaminación visual, al ser invadidos por el flagelo gráfico conocido como "graffiti", podemos aceptar que las tareas para modificar esta perniciosa situación pasan, necesariamente, por mejorar la educación y la cultura urbana de toda la población y no tan sólo de los alumnos universitarios.

¡Menudo reto para este país y en general para todas las grandes ciudades del mundo que lo padecen! Sin duda uno de los mecanismos que servirán para encararlo se encuentra precisamente en el perfeccionamiento de los sistemas de evaluación para el diseño, y en el fomento de una conceptualización que renuncie a las suspicacias y a los temores infundados en torno a la misma.

Los orígenes de esta problemática pueden rastrearse claramente desde el siglo pasado. Ya antes hablé de un horizonte en el cual los signos de un empobrecimiento cultural se manifiestan con nitidez desde principios del siglo XX. Quizá donde pueda apreciarse mejor esta crisis sea en la degradación y la decadencia progresiva del arte. Cuando en 1922 Piet Mondrian escribía que: "el arte es cada día más vulgar... Incluso los caminos de renovación del arte conducen a su aniquilación",<sup>8</sup> estaba de algún modo anticipando el efecto que el desbocado industrialismo y más adelante el extendido digitalismo producen en los lenguajes artísticos al reproducirlos indiscriminadamente y de forma ilimitada.

Walter Benjamin también hizo la crítica de este fenómeno en el ensayo titulado "El arte en la era de su reproducibilidad técnica", donde señala que son los propios elementos e instrumentos de reproducción de las formas sensibles, las que ciertamente aceleran su difusión masiva, pero que, paradójicamente, también acarrearán de manera paralela su empobrecimiento estético, al que él llamó "*pérdida del aura*".<sup>9</sup>

Durante los años en que se hacían estas reflexiones en relación con el arte y la tecnología, ni siquiera la imaginación más fecunda podía vislumbrar un escenario mundial dominado por algo parecido a las redes de comunicación e intercambio de información que hoy conocemos, gracias, sobre todo, a la tecnología digital que las articula dentro de una macroestructura económica de carácter mundial favorecida con su continua expansión.

El cambio es a tal grado trascendente que se ha llegado a formular que no sólo el arte, sino casi todas las facetas de la vida —el diseño incluido por supuesto—, pertenecen ya a otra etapa de la civilización.

8. Eduardo Subirats, *op. cit.*

9. *Ibid.*

Francis Fukuyama lanzó la sugerente y polémica idea de que vivimos el fin de la historia; K. Omaha ha hablado del fin del Estado-nación, y semiotistas como Umberto Eco han teorizado sobre la consumación del tiempo. Lo que sí parece evidente es que la tecnología contemporánea tiende a clausurar la era del capitalismo clásico y diluye la noción tradicional de "mercado", sustituyéndola por un intercambio comercial sustentado más en redes informáticas que inauguran un "estadio digitalista" de la economía y la comunicación, en el que la especulación financiera y las transacciones bancarias y en casas de bolsa se agilizan a nivel internacional, a la velocidad de la luz y por vía satelital.

El predominio de la información y el conocimiento son más importantes que nunca para el desarrollo de este nuevo horizonte sociocultural, al que quizá se le podría bautizar como la "era infolítica", como sugieren José B. Terceiro y Gustavo Matías en su libro *Digitalismo*.<sup>10</sup> La infraestructura tecnológica contemporánea ha alterado, también, las relaciones humanas a un nivel cualitativo y cuantitativo, potenciando, sobre todo, el uso de los medios audiovisuales como una de las herramientas principales para impulsar el conocido fenómeno de la "globalización".

En el ámbito del arte y el diseño, la aceleración tecnológica ha acrecentado, aún más, el fenómeno vislumbrado por Walter Benjamin, Piet Mondrian y muchos otros artistas y diseñadores de principios del siglo pasado: *la tecnología utilizada indiscriminadamente y con un propósito exclusivamente "mediático", atenta contra la salud formal y conceptual del arte*.

Nada más alejado de mi intención sería erigir mis comentarios como una versión actualizada del neoludismo decimonónico, que ingenuamente pretendía contrarrestar los efectos perniciosos de la Revolución Industrial, como el desempleo extendido entre un numerosísimo grupo de trabajadores que fueron desplazados de sus fuentes de ingreso económico por máquinas mecanizadas. Sería ridículo y absurdo en este momento histórico, intentar minimizar las aportaciones que la tecnología brinda a la humanidad, pero igualmente absurdo sería desconsiderar los efectos sociales adversos que llega a producir el uso insensible de la misma, bajo la premisa de obtener la máxima ganancia con la menor inversión posible, incluso si ello supone recortar personal de trabajo.

De hecho sé muy bien que es importante y valioso conocer y dominar las tecnologías más vanguardistas, como un instrumento imprescindible para in-

10. Terceiro, José B. y Matías, Gustavo, *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*, España, Taurus-Digital, 2001.

tentar resolver muchas de las carencias del subdesarrollo y como vía para el progreso continuo de la humanidad.

Pero también es legítimo dudar que la mediatización tecnológica sea el nuevo evangelio ante el cual haya que postrarse incondicionalmente dada su innegable fuerza y apabullante capacidad mimética, olvidando o despreciando toda referencialidad a técnicas o tradiciones muy anteriores al instante presente.

Este contexto plantea, sin duda, una serie de interrogantes que entroncan perfectamente con la apremiante redimensión crítica de la profesión del diseñador ante las nuevas y cambiantes circunstancias. Urge replantear si la inserción del diseñador en el terreno tradicional del desarrollo de la actividad, es decir, en el ámbito de las esferas gubernamental, social y privada, tiene una influencia efectiva como agente real y activo en la resolución de los graves problemas que aquejan de diversa manera a estos sectores o si, por el contrario, los esfuerzos y los posibles beneficios del diseño se diluyen cada vez más en la vorágine de la mediatización electrónica extrema que engendra un panorama cultural cada día más vacío en sus formulaciones estéticas y formales.

Buen diseño y buen arte siguen existiendo, pero parecen ahogarse al pasar desapercibidos para la mayoría de las personas, distraídas por otros problemas supuestamente más relevantes, o de plano por la indiferencia que subyace ante la ausencia de una educación y una cultura apropiadas que los instruya para valorar su verdadera escala pragmática en el caso del diseño, y su decisiva trascendencia estética, en el caso del arte.

¿Deberemos reducir las potencialidades expresivas y articuladoras del arte y el diseño, al restringido universo de la élites ilustradas? ¿no es esto una grave acotación para su desenvolvimiento y propósitos esenciales? El divorcio entre la exigua germinación de diseños que proyectan y expresan con toda claridad la singularidad de su *eidós* formal y el surgimiento de un consumo extendido de objetos anodinos sin "aura y estilo formal", es cada día más profundo. Surge entonces la sensación de que la única particularidad notable de la mayoría de los objetos producidos industrialmente, que como es bien sabido se multiplican en enormes series reiterativas es, quizá, la facilidad que tienen de suscitar su consumo indiscriminado por amplios segmentos de la población, que permanecen insensibles e ignorantes del valor funcional y estético del diseño.

Tal parece que este signo ominoso de la crisis cultural por la que atravesamos, cuyas proporciones y efectos reales aún desconocemos, no tendrá visos de solución en el corto plazo, si no se logra extender a todos los niveles una cultura de la evaluación, considerada en sus mejores términos; pues la evaluación podrá ser la insustituible herramienta que sirva para lograr la

ponderación acertada y crítica de las ofertas a las que cotidianamente nos enfrenta la variada y alternante faz cultural y tecnológica del planeta.

Si, por el contrario, no se consigue asentar una verdadera comprensión de la relevancia del concepto de "evaluación" como método idóneo para asegurar la calidad de los diseños, esta situación ayudará, todavía más, a fertilizar las ganancias de un lucro "chato" que al generar soluciones mediocres, aceita a un sistema económico cada día más automatizado, mecánico y, por lo tanto, deshumanizado.

Sería importante tratar de luchar contra un diseño dependiente, no sólo en los términos ideológicos propuestos desde hace muchos años por algunos de nuestros colegas y profesores,<sup>11</sup> sino, sobre todo, en función de la mediatización tecnológica mal asimilada que se percibe en el horizonte de la circunstancia en curso; que ha logrado desvigorizar de manera alarmante, desde la perspectiva de sus aportaciones originales, a mucho de lo que se diseña en nuestra época. En relación a esta coyuntura histórica, he elaborado algunos comentarios críticos que enlazaré, posteriormente, con el concepto del *eidos* formal en la evaluación del diseño.

### **El diseño en la era de los hartazgos formales y conceptuales**

En los años 60 del siglo pasado, Mathias Goeritz había impulsado en su manifiesto de los "Hartos", una reacción a la imitación desapasionada y a la incondicional sumisión hacia los lenguajes estéticos emanados de las vanguardias europeas de su momento ¿qué hubiera escrito ante el panorama actual del arte y el diseño?, ¿un manifiesto del "recontra hartazgo"?<sup>12</sup>

No deseo entrar en una polémica que no me corresponde. Por el contrario, con frecuencia he defendido el derecho y la necesidad de impulsar todo tipo de manifestaciones artísticas. La vida será más grata al entrar cotidianamente en contacto con la pluralidad del arte y el diseño, pero también creo necesario expresar lo que contemplo. Me parece que uno de los efectos perjudiciales de la tecnología actual consiste en facilitar la circulación de modas intelectuales y sociales huecas que van determinando una forma estética, igualmente vacua de nuestra época; orillando a muchos artistas y diseñadores a abandonar voluntariamente la perspectiva individual y la originalidad por el temor de quedar desmarcados de las tenedencias predominantes.

11. Varios autores, *Contra un diseño dependiente. Un modelo para la autodeterminación nacional*, México, Edicol, 1977.

12. *Los ecos de Mathias Goeritz. Catálogo de la exposición*, México, Conaculta, INBA, UNAM, Goethe Institut, Gobierno del D. F., 1997.

Esta actitud atenta contra la defensa de los valores trascendentes del arte, como son el cultivo de la tradición, el dominio de la técnica y el manejo original del lenguaje formal. Estas viejas, pero esenciales nociones, se descalifican reiteradamente al señalarlas como obsoletas o conservadoras y, en cambio, se da paso a una serie de efectismos visuales y tecnológicos ambiguos, pero eso sí, de alto impacto y muy a la moda, que en realidad tienen poca o nula sustancia y que cada vez aportan menos a nuestro panorama cultural.

Esta circunstancia se liga con lo que mencioné, líneas antes, en relación con la pérdida del *eidos* formal manifestado en gran parte del arte y el diseño contemporáneos.

Si las propuestas de la posmodernidad fueron las alternativas lógicas ante la crisis de la modernidad, lo que supuso la consecuente extinción de las vanguardias artísticas del siglo XX, ¿cuál deberá ser ahora la respuesta necesaria ante la más acelerada crisis de la propia posmodernidad? ¿caso sean las salidas deconstructivistas una opción aceptable a este dilema? ¿o serán, tal vez, los vaivenes conceptualistas, gran parte de los cuales van cargados de una densa y marcada inconsistencia estética, el síntoma más peculiar y característico de nuestro tiempo? ¿o quizá la salida se encuentre en las escuálidas soluciones de los minimalismos estéticos? ¿o es que el camino tiene que transitar por las escatologías artísticas con toda su espesa y elocuente carga de grotesquismo feista, nihilista y expresionista? ¿debemos recuperar las lecciones del realismo clásico para aplicarlas ahora en propuestas posmodernistas eclécticas y amaneradas? ¿se han cancelado definitivamente la vigencia de las opciones abstraccionistas, informalistas, tachistas o matéricas? ¿existe todavía algún resquicio a través del cual pudieran resurgir nuevas tendencias verdaderamente vanguardistas para el arte y el diseño? ¿caso presenciamos, paradójicamente, el surgimiento de un sentimiento de caducación de los lenguajes del arte contemporáneo, por el exceso de referencialidades estéticas trivializadas dado el desbordamiento de su explotación mediática? ¿es posible aún sujetar la noción de originalidad y autenticidad artísticas ante una coyuntura como ésta? ¿caso vivimos un tiempo en el que lo único que se sobrevalora es el insulso impacto de los efectismos visuales digitalizados? ¿la exaltación de las permisibilidades formales es el resultado de una evolución de la libertad que norma los criterios estéticos de nuestra época? o, por el contrario, ¿es la expresión más consumada de la indiferencia generalizada ante sus resoluciones estilísticas?

Una buena parte de las respuestas a esta avalancha de sofocantes inquietudes —según mi punto de vista— consiste, para nuestro tiempo, en que todas las vías, además de posibles, son válidas. Es precisamente esta ampli-

sima variedad de alternativas lo que impide establecer una definición clara —si acaso ello fuera necesario— que permita caracterizar o categorizar y esclarecer con precisión teórica todos los rasgos dominantes e identificatorios de la época.

No quiero parecer demasiado pesimista, pero creo que la obnubilación irreflexiva e insensible ante el poderoso influjo de la tecnología más moderna en el que muchos suelen caer, ha contribuido a la banalización del arte y el diseño. Esto es muy claro en el caso de la evolución que ha sufrido el diseño gráfico a partir de la emergencia de las computadoras personales y toda la “paquetería” que las acompaña, pues hoy en día, cualquiera que tenga un cierto dominio de estos medios y cuente con la infraestructura tecnológica mínima indispensable, se considera capacitado y acreditado para hacer “diseño gráfico”. Hay, incluso, quien dice hacer “diseño visual” para ostentar una fatua y jactanciosa actualidad digital.

Surgen así, como honguitos después de la lluvia en el verano, cientos de pequeños despachos (“changarros visuales” diría conocido personaje de la política mexicana) que muchas veces tienen una existencia más efímera que la alegría de un melancólico en periodo de depresión nostálgica, pero cuyos servicios, casi siempre abaratan el costo de la profesión. De igual manera, y esto es lo importante, circulan también cientos de mensajes gráficos perpetrados por “carroñeros” del diseño, que estropean aún más el ya de por sí deteriorado y contaminado paisaje visual contemporáneo, lo cual redundará en el empobrecimiento y la banalización antes señalados.

Asistimos de hecho, sin quererlo, a una súbita aparición de soluciones gráficas desapasionadas y despersonalizadas, pero eso sí muy “efectistas”, cuya carencia de estilo se desvanece en las formulaciones del programa que las engendra. Se trata, por lo general, de declaraciones visuales que no cuentan con un verdadero sentido del diseño, ni desde la perspectiva de su planeación ni de su correcta evaluación. Esta carencia de “voluntad de estilo” es otro de los angustiantes rasgos que reflejan la pérdida del *eidos* formal de nuestro tiempo.

Cuando la sujeción al medio tecnológico y a los avatares de la moda, es de tal manera determinante, que impide hacer surgir a la intuición espontánea de quien lo emplea, el declive de la imaginación, la creatividad y la originalidad es inevitable. Si a ello agregamos el rápido desgaste que las imágenes sufren hoy en día, estaremos en condiciones de aceptar que la recuperación del viejo *eidos* formal de Aristóteles se hace del todo indispensable para intentar hacer de los diseños y al arte menos vulnerables de estas aparentemente inescapables circunstancias.

Esta tensión cultural genera malestares inéditos, pero también impulsa nuevas expectativas de solución que incluyen, como dice Otl Aicher, la

perspectiva de contemplar al mundo como un proyecto inacabado e ilimitado en sus posibilidades formales, estilísticas y funcionales.<sup>13</sup>

Las preguntas claves quizá sean: ¿cómo recuperar ese famoso *eidos* griego?, y si logramos hacerlo, ¿es realmente factible que esto nos ayude a determinar un sentido de identidad cultural propia para nuestra era? Debemos entonces suponer que ello ¿nos facilitará evaluar acertadamente el resultado de los procesos del diseño y el arte que ahí se generan? No me atrevería a dar una respuesta única a interrogantes múltiples, puesto que no la tengo ni creo que exista. A cambio, permítanme esbozar tan solo algunos comentarios a manera de sugerencias.

En primer lugar creo que es fundamental desarrollar un instrumental crítico que pasa necesariamente por el afianzamiento efectivo de una cultura de la evaluación, como el mecanismo idóneo para constatar el nivel de capacidades y conocimientos adquiridos de quien diseña o hace arte. Debemos desterrar de una buena vez ese reiterado temor, que surge en todo mexicano, ante la sola posibilidad de ser evaluado. Para evitar este sentimiento de inseguridad, la evaluación no debería buscar “la devaluación”, sino necesitaría impulsar la motivación para la superación de lo evaluado, trátase de un producto terminado o del desempeño de una actividad específica. Opino que la evaluación debe ser también una valoración crítica del pasado, así como una mirada analítica y descriptiva del presente. No menos importante es hacer también la crítica del porvenir en los términos de su proyectación.

En segundo lugar, creo que toda esta crítica debe estar amparada por un conocimiento extenso de nuestras tradiciones, historia y cultura nacionales, obviamente sin menoscabo de una actitud que surque también por la insoslayable cultura universal. La mirada al pasado debe ser algo más que un simple impulso nostálgico. Ver para atrás servirá tanto de fuente de datos útiles para el presente, así como referente necesario para planear el futuro.

Además del conocimiento de la historia es imprescindible agudizar la sensibilidad. Leer de todo: poesía, narrativa, drama, toda clase de ensayos y todo aquello que tenga una cierta calidad literaria. El fomento del aprecio y amor por la lectura y el cuidado de los libros, son hábitos evidentemente necesarios. Es el momento de impulsar una inercia cultural que induzca a cambiar las preferencias mediáticas hacia objetos más tradicionales como son los productos editoriales, como un camino seguro para recuperar gran parte de la imaginación perdida. Necesitamos más bibliotecas, mejor surtidas, actualizadas y eficientes.

13. Aicher, Otl, *El mundo como proyecto*, Barcelona, España, Gustavo Gili, 1994.

Otra alternativa es la música en cualquiera de sus géneros. Siempre que sea buena música será deseable entrar en contacto con ella. Eso incluye propiciar la desacralización de la incorrectamente llamada "música clásica", la cual es percibida como aburrida, solemne o conservadora por la mayoría de las personas, cuando, en realidad, puede ser un fantástico e inagotable surtidor de emociones sensoriales íntimas y profundas, que otorgan gratificación y plenitud a la vida.

Tal vez el camino más obvio, pero que desafortunadamente se descuida, es el cultivo de "la mirada" en un sentido amplio, por parte de quien diseña o hace artes visuales. Ver buen cine, asistir con regularidad a exposiciones de todo tipo, mirar críticamente la televisión y los videos, mantenerse informado respecto a las más recientes tecnologías digitales y acercarse a ellas con admiración y respeto —pero sin sumisión incondicional—, son formas de lograr que la sensibilidad progrese. Recuperar el aprecio por las imágenes de la historia del arte y, en particular, de la historia de la pintura es indispensable.

Hay que tratar de conseguir un control y un dominio amplios del oficio que se decida ejercer, a través de la aceptación de que la disciplina y la tenacidad en el trabajo es la mejor manera de conocer las técnicas, los métodos, las teorías y los procesos aptos para alcanzar este objetivo. Una evaluación con credibilidad supone desterrar improvisaciones y diletantismos. En suma, implica un compromiso de "profesionalismo" de quien la realiza. En caso de conseguirse la conjugación de todos estos elementos integrará una formación intelectual amplia y profunda que capacitará, tanto a quien diseña como a quien evalúa lo diseñado, para ejercer y desarrollar todas las facultades creativas y comunicativas con las que cuente.

Sé muy bien que las sugerencias descritas son, en realidad, un catálogo de buenos propósitos cuya realización integral suena más bien a aspiración romántica, idealista y "utópica". Pero no veo que quien se vaya a dedicar a una tarea sensible y de transformación de ideas en formas expresivas, como lo son el diseño y el arte, pueda prescindir de ellas si verdaderamente intenta alcanzar logros trascendentes con su trabajo. En este momento, como se puede notar, he querido situar mi ensayo en el ángulo de una perspectiva más optimista que otorga a las potencialidades del arte y el buen diseño un valor que les permite sacudirse la modorra de la mediocridad en la que se desenvuelve la crisis cultural de nuestra época. Ya Mondrian había lanzado a pesar de su análisis pesimista sobre la relación de la pintura y los medios de su reproducción mecánica, una esperanzada exhortación de la nueva función del arte. Por ello llegó a escribir lo siguiente: "Pero el arte, lo mismo que la realidad que nos rodea,

puede asumir este proceso como el resurgir de una nueva vida, como una definitiva emancipación del hombre".<sup>14</sup>

Si este pintor holandés pudiera contemplar el panorama actual, estaría decepcionado de la evolución que esa nueva vida ha tenido a lo largo de las décadas recientes, pero encontraría, a pesar de todo, motivos para albergar ciertas esperanzas que alimentarían su tenue optimismo.

Tampoco queremos, ni podemos negar que en el horizonte contemporáneo se siguen encontrando planteamientos y logros estéticos, tanto en el mundo del arte como en el diseño, que son de una contundencia tan notable que les confiere un enorme valor y trascendencia. Es evidente que de lo que debemos emancipar al hombre, no es de la tecnología —hecho por demás absurdo e impensable—, sino de un acercamiento inconsciente y distorsionado de los efectos que propicia.

La evaluación como concepto epistemológico es, en ese sentido, algo más que un mero mecanismo técnico-pedagógico que sirve sólo como instrumento certificador de una medición calificada.

Desde este ángulo analítico, la evaluación debe ser, sobre todo, una actitud de crítica permanente, que al agudizar nuestra sensibilidad e imaginación, nos permita discriminar y sancionar de entre el vasto cúmulo de ofertas culturales, estéticas, tecnológicas, sociales y políticas, las que nos convienen, aquellas con un auténtico valor e importancia para nuestras vidas. Si logramos arraigar una cultura de la evaluación estaremos en la posibilidad de contar con una población más despabilada y alerta ante la diaria importación de "colonialismos" culturales e ideológicos que no aportan nada benéfico para nuestro país y que sólo buscan *clonar* por doquier su concepto mercantilista de la vida. Debería resultar incomprensible el deseo de imitar las costumbres más "chabacanas" de otras regiones del mundo, especialmente de Estados Unidos y la asimilación irreflexiva de sus prácticas agresivas y violentas. Habría que impulsar acciones para contrarrestar tal inercia, lo que supone, entre otras cosas, agilizar políticas públicas y privadas que beneficien la expansión de estrategias educacionales y evaluatorias. Hacerlo significaría una defensa verdadera de nuestra tan "cacareada" identidad nacional, si es que en realidad existe.

Éste es sólo un buen deseo, que seguramente no se desprenderá de la triste condición de constituirse únicamente en una mera ilusión imaginativa, y en vista de los exiguos recursos con los que contamos para combatirla y la magnitud del desafío que hay que acometer, se trata de una responsabilidad, a pesar de todo, que valdría la pena que quienes estamos

14. En Eduardo Subirats, *op. cit.*

involucrados con la enseñanza y la evaluación del diseño, compartiéramos. Tal vez con ello conseguiríamos evitar, o al menos aminorar el que sigan aflorando “generaciones de norteamericanos ‘Xerox’ nacidos en México”, como diría el ubicuo y talentoso Carlos Monsiváis.

### Conclusión

A lo largo de este escrito he centrado mi atención en la relevancia que, desde mi óptica, se le debe dispensar a la valoración y evaluación del diseño a partir del “eidos” implícito en su configuración formal, convirtiendo a sus productos en magníficas entidades simultáneamente prácticas y estéticas. Estoy convencido que la vieja polémica de si la forma precede a la función, o la función a la forma, es una discusión superada. Como es bien sabido, sobre todo desde las demoledoras críticas de Tom Wolfe, con las que se encargó de derrumbar a muchos de los intocables mitos de los grandes santones de la Bauhaus; forma, proyecto, función y contenido de los diseños son unidades estructurales indisolubles.<sup>15</sup>

El mundo sería inviable sin el sistema de objetos que le da uso y consistencia. El sistema de los objetos es inconcebible sin el diseño. El verdadero diseño debería ser inimaginable sin una conceptualización *eidética* que sustente su estética y haga patente su voluntad estilística.

Es tiempo de que la recuperación de esa aura perdida de la que hablaba Walter Benjamin y que es parte constitutiva desde la Grecia Clásica, de la gran tradición cultural occidental, proporcione el tono predominante al proceso globalizador, y brinde a los diseños del actual milenio la fuerza emocional y la sabiduría racional que impulsen una cultura material que sea el testimonio profundo y vivo de las mejores aspiraciones y los logros más conspicuos del ser humano en este apasionante y fértil terreno.

15. Wolfe, Tom, *¿Quién teme al Bauhaus feroz? El arquitecto como mandarín*, Barcelona, España, Editorial Anagrama, 1982.

### Bibliografía

- AICHER, Otl (1994). *El mundo como proyecto*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- AMERICAN Institute of Graphic Arts (AIGA) (1984). *Símbolos de señalización*. México: Gustavo Gili.
- GIOVANNI, Sartori (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. España: Editorial Taurus.
- LOS ECOS DE MATHIAS GOERITZ (1997). *Catálogo de la exposición*. México: CONACULTA, INBA, UNAM, Goethe Institut, Gobierno del D. F.
- MORRIS, Charles (1994). *Fundamentos de la teoría de los signos*. España: Planeta-Agostini.
- SUBIRATS, Eduardo (1989). *El final de las vanguardias*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- TERCEIRO, José B. y Matías, Gustavo (2001). *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*. España: Taurus-Digital.
- VARIOS autores (1997). *Contra un diseño dependiente. Un modelo para la autodeterminación nacional*. México: Edicol.
- WOLFE, Tom (1982). *¿Quién teme al Bauhaus feroz? El arquitecto como mandarín*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- ZIMMERMANN, Yves (1998). *Del diseño*. Barcelona, España: Gustavo Gili.

ALEJANDRO OSCAR  
RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

## Modelo semiótico aplicado al análisis evaluatorio del producto de diseño

---

### Conceptos

La definición de signo según Charles Sanders Peirce (1839-1914), incluye tres partes o elementos que se deben interrelacionar: 1. Un signo es algo que está en lugar de algo, a éso la llamó *representamen*; 2. Además, está ahí por algo, alguna causa o razón, a éso le llamó el *objeto semiótico* de ese signo; y 3. Está ahí para algo, llegar a la mente de alguien, por lo tanto se produce un *interpretante*.

1. *Representamen es el signo en sí mismo*, y lo ordenó según:

1.1. *Cualisignos*, todas las *cualidades generales* del signo en sí mismo. En diseño serán los máximos elementos posibles con los que se puede generar un signo.

1.2. *Sinsignos*, aquellas *singularidades particulares* del signo en sí mismo. Es decir, los mínimos elementos de diseño con los que es posible generar ese signo.

1.3. *Legisignos*, el conjunto de *legalidades y convenciones*, que justifican y avalan al signo en sí mismo. Las legislaciones, conjunto de leyes o normas que reconocen y validan al signo en sí mismo. Las definiciones de todo aquello que incluye y conforma al signo.

2. *Objeto semiótico*, a su vez, es *el signo en relación con otros signos*, lo agrupó según tres tipos de relaciones:

2.1. *Relaciones icono analógicas*, relaciones de parecido o miméticas, *diagramáticas*, las relaciones de equivalencias lógicas y las *metafóricas*, relaciones de proporcionalidad o de configuración nocional que puede guardar el signo en relación con otros signos de su misma especie o calidad, es decir, con signos semejantes, equivalentes o proporcionales al signo mismo.

En el signo diseñado los posibles signos similares o análogos que puede tener y también los signos que pueden ser sus equivalentes o sinónimos.

2.2. *Relaciones índice*, las conexiones y consecuencias de causa y efecto que tiene el signo en relación con otros signos. Estos otros signos pueden ser: *índices por contigüidad*, todas las *series mentales* de asociaciones que puede producir el signo diseñado. *Índices por causalidad*, son los *resultados físicos reales* producidos por el estilo empleado, los materiales utilizados o el carácter de factura del autor, absorbidos y reflejados por el signo diseñado. *Índices por vectorialidad*, consecuencias de la *ubicación compositiva* del signo en una determinada posición, lo que implica un ordenamiento jerárquico y una lectura predeterminada.

2.3. *Relaciones símbolo*, todos aquellos *enlaces arbitrarios e impuestos* que fueron acordados social, colectiva y previamente y que consigna el signo con relación a un determinado sistema de signos. Los lazos que permiten o facilitan su valoración, significación, pertenencia y pertinencia del signo que se diseña.

3. *Interpretante es el signo en relación con los usuarios y emisores* del signo, con sus procesos mentales y se clasifica en:

3.1. *Remas*, se inician con la *percepción*, producen predicados. No son ni verdaderos ni falsos, ni capacitan para una toma de decisión, sólo despiertan sensaciones, emociones o estados de ánimo. Se relacionan directamente con los gustos del perceptor del signo diseñado e implican un juicio valorativo.

3.2. *Dicentes*, facilitan los procesos de *información*, originan proposiciones, dicen algo capaz de ser afirmado y de decidir si es falso o verdadero. Potencia la toma de decisiones y favorecen las actuaciones, físicas o mentales.

3.3. *Argumentos*, permiten la *comunicación* a través de silogismos. Generan series de proposiciones, integradas en conjuntos regulados y que conducen a lo verdadero del signo. Los argumentos pueden ser *abductivos*, intuitivos, adivinatorios o hipotéticos, *inductivos*, provocados o persuadidos, de lo particular a lo general; y *deductivos*, derivados o concluidos de lo general a lo particular.

Peirce pensó de manera triádica su modelo y eso implica que para hablar de íconos, tengo dos opciones, o los relaciono verticalmente con índices y símbolos, *relaciones de objeto*, o los relaciono horizontalmente con cualisignos y remas, *relaciones de primeridad*. En el Cuadro 1, estas relaciones, entre otras, serían:

Cuadro 1.			
Representamen	Objeto Semiótico	Interpretante	
El signo en sí mismo	El signo en relación con otros signos	El signo en relación con usuarios y emisores	
Primeridad	CUALISIGNO Cualidades Generales	ICONO Equivalencia	REMA Predicado
Segundidad	SINSIGNO Singularidades Particulares	ÍNDICE <i>Causa y efecto</i>	DICENTE Proposición
Terceridad	LEGISIGNO Legalidades Normas	SÍMBOLO Arbitrariedad	ARGUMENTO Silogismo
	Posibilidad Abstracto Sugestivo	Realidad Concreto Imperativo	Necesidad Colectivo Indicativo

### El modelo aplicado a un caso concreto de diseño gráfico: la tipografía

Al adaptar los conceptos de la semiótica de Peirce explicados anteriormente, para el análisis de la tipografía obtendremos lo siguiente:

1. *Representamen*. El análisis del signo en sí mismo, en este caso el análisis de la tipografía en sí misma y que puede incluir:

1.1. *Cualisignos*. Las características generales del signo. En el caso de la tipografía son las condiciones técnicas más frecuentemente utilizadas, tales como:

- Familia.
- Fuente.
- Tamaño.
- Estilo.
- Color.
- Alineación.
- Interlineado.

1.2. *Sinsignos*. Las características particulares y específicas del signo. En el caso concreto de la tipografía de este texto serían:

Familia: Latinas, sin serif.

Fuente: Óptima.

Tamaño: 9.5 puntos.

Estilo: Texto normal.

Color: Negro.

Alineación: Justificado.

Interlineado: 14 puntos.

1.3. *Legisignos*. Las especificaciones y normas de lo que son las características generales del signo. En este caso se relacionan con las definiciones, usos, precisiones, clasificaciones, manuales, textos, autores, etcétera. Lo teórico y técnico práctico relacionado con el quehacer tipográfico. Todo aquello que se puede consultar para aclarar dudas y juicios y que, por lo general, se encuentra por escrito.

*Familia*. Su clasificación es uno de los conceptos menos normatizados, existen varias tendencias y muchos criterios clasificatorios es, por ello, imprescindible dar la procedencia de la clasificación que se utilice. En este caso utilizo la que propone José María Parramón,<sup>1</sup> su criterio es cronológico histórico y clasifica a la tipografía en siete familias. Es necesario aumentar una octava que sería la familia de las digitales, ya que aunque cualquier tipografía se puede hacer por medios computarizados, hay alfabetos específicamente diseñados de forma digital, así tendremos las siguientes familias:

- 1 Romanas, tienen el ojo de la letra O inclinado 15° a la izquierda.
- 2 Latinas, el ojo de la O está a 90° o vertical.
- 3 Góticas, fueron las utilizadas por Gutenberg en la impresión de sus libros.
- 4 Inglesas, manuscritas o *script*, son tipografías caligráficas.
- 5 Egipcias, sus remates, gracias, terminales, patines o *serifs*, son cuadrados.
- 6 Grotescas, también llamadas lineales, modernas o palo seco, no tienen serifs.
- 7 Ornamentadas, incluye alfabetos Art Nouveau y Art Deco, entre otros.
- 8 Digitales, tienen su propia subclasificación como la propuesta por José María Cerezo<sup>2</sup> que incluye alfabetos de difícil lectura y otros realizados con signos poco comunes.

1. Parramón, José María, *Cómo dibujar letras y logotipos*, España, Parramón Ediciones, 1991.

2. Cerezo, José María, *Diseñadores en la nebulosa. El diseño gráfico en la era digital*, España, Editorial Biblioteca Nueva, 1997.

*Fuente.* Es el nombre específico de la tipografía que se está utilizando, incluye alfabeto, números, signos de puntuación y otros específicos.

*Tamaño.* Generalmente se mide en *puntos*. El *punto* es una unidad de medida tipográfica que equivale a 0.376 milímetros. Doce puntos forman otra medida tipográfica llamada *cíceros* que a lo ancho es llamado *cuadratín* y se emplea para medir la longitud de una línea o renglón.

*Estilo.* Son las variaciones que puede tener una tipografía: de anchura, de inclinación, de peso, de volumen, etcétera.

*Color.* Un texto puede tener cualquier color. Existen muchísimos manuales de percepción tipográfica en los cuales se toma en cuenta la relación figura-fondo, o sea la tipografía y la superficie de impresión.

*Alineación.* Es el inicio y final de los renglones o líneas, está determinada por los márgenes o por el ancho de las columnas. El renglón puede estar justificado o alineado a la izquierda, es decir, empezará a la izquierda y quedará suelto a la derecha, habrá espacios vacíos; alineado a la derecha, empezará con vacíos y se justificará al final del renglón; justificada, no tendrá espacios vacíos ni a derecha ni a izquierda; centrada, habrá vacíos iguales al principio y al final de cada renglón.

*Interlineado.* Es el espacio que existe entre renglón y renglón, se mide también en puntos.

2. *Objeto Semiótico.* Es el análisis del signo en relación con otros signos. Es decir, la tipografía en relación a otros signos, aquí lo poco claro es los "otros signos", concepto que trataremos de delimitar y especificar. Incluye las relaciones sónicas más conocidas.

2.1. *Icono.* Es la relación de parecido entre signos. ¿A qué se puede parecer una tipografía? Justamente a otra tipografía, a alguna de las familias tipográficas. Lo que hace que una fuente sea de tal familia es necesariamente su grado de parecido con esa familia. Una fuente es latina por que se parece en mayor o menor grado a la familia de las latinas, conserva los mismos cualisignos. La icónica es también una relación de equivalencia. Todas las familias tipográficas serán equivalentes entre sí, pero esta equivalencia estará determinada por las funciones índice y/ o símbolo.

2.2. *Índice.* Es una relación que se entenderá tripartita. De *contigüidad* entre signos: las asociaciones mentales que nos produce percibir una determinada tipografía. Las asociaciones que produce una fuente inglesa *light*: suavidad, ligereza, feminidad, son diferentes a las producidas por una fuente egipcia *bold*, masculinidad, pesadez, seriedad. De *causa y efecto* entre signos. Los principales efectos que puede causar la tipografía son los de legibilidad y leibilidad. La tipografía (causa) está para ser percibida y comprendida, pero se tiene que ver y leer (efectos). El diseño de alfabetos y logotipos diferenciadores y de uso exclusivo para determinadas marcas, em-

presas o sujetos, deben producir esta relación de causa y efecto. De *vectorialidad* entre signos. Principalmente el tamaño, peso, color y ubicación de la tipografía en una determinada diagramación. Así, las funciones índice son principalmente *denotativas*.

2.3. *Símbolo*. Es una relación de pertenencia y pertinencia del signo hacia un determinado contexto, sistema de signos, que lo valora y le da coherencia. El símbolo es una relación arbitraria pero aceptada socialmente. En el contexto de la historia de la tipografía, la inscripción grabada en el pedestal de una columna que se encuentra en el Foro de Trajano, en Roma, la llamada columna de Trajano es considerada como el prototipo perfecto de la tipografía moderna; de esas letras derivan todos los alfabetos y estilos de las letras occidentales. ¿Qué mejor ejemplo de arbitrariedad y aceptación unánime? ejemplo de contexto histórico que puede llegar al mítico e, incluso, al religioso y que puede justificar todos los excesos. En el contexto de la psicología de la tipografía podemos encontrar letras masculinas, femeninas, contemporáneas, mecánicas, tradicionales, clásicas, fuertes, suaves, dinámicas, elegantes, de mal gusto, etcétera. Hay que recordar que el símbolo pierde su razón de ser cuando es separado del contexto que le da origen. *Las funciones símbolo serán primordialmente connotativas*.

3. *Interpretante*. Es el signo que surge en la mente del que percibe el signo. Es la repercusión del signo en la mente del perceptor, receptor o usuario del signo, incluye también, los signos que surgen en la mente de los emisores, directos o intermediarios, diseñadores, del signo.

3.1. *Rema*. Implica, en principio, procesos de percepción. Permite la posible obtención de alguna información. Se relaciona con un predicado, esto es lo que se afirma o se niega de un sujeto, por ejemplo:

“Esta es una tipografía romana”.

3.2. *Dicente o dicisigno*. Implica un razonamiento inductivo. Permite la aclaración de dudas. Proporciona información. Se relaciona con una proposición, un enunciado que se trata de demostrar.

“Esta es una tipografía romana, ¿sí o no?”

3.3. *Argumento*. Implica un razonamiento deductivo. Aclara las dudas. Permite la comunicación. Se relaciona con un silogismo, argumentación que saca consecuencias de un principio, proposición o supuesto.

“La tipografía romana tiene el ojo de la O inclinado  
a la izquierda,

esta tipografía tiene el ojo inclinado a la derecha,  
esta no es una tipografía romana”.

El argumento puede ser de tres tipos: abductivo, hipotético adivinatorio intuitivo sin certidumbre; inductivo, va de hechos particulares a proposiciones generales; deductivo, de lo general a lo particular.

### Conclusión

Como parte de las reglas para una evaluación más interrelacionada hay que considerar que todos los números 1, estén ubicados en donde estén, se deben relacionar e implicarán la *posibilidad* de que se manifieste un signo. Incluye la primera parte de la definición del signo: “algo está en lugar de algo” y será el análisis del signo en sí mismo o *representamen*. Todos los números 2, implican un *hecho real* o más precisamente una realidad del signo. Incluye la segunda parte de la definición del signo: “algo está en lugar de algo, por alguna causa o razón” y es el análisis del signo en relación con otros signos, es decir, el *objeto semiótico*, que incluye signos parecidos o equivalentes al signo mismo. Los números 3 son un *pensamiento*, una conceptualización o mejor un sistema de signos que sostiene al signo y que valida al signo en evaluación. Incluye la tercera parte de la definición del signo: “algo está en lugar de algo, por alguna causa o razón, para algo, crear algo en la mente del perceptor, un signo igual o mayor”, es el *interpretante*.



NELLY CEJAS SÁNCHEZ

## A manera de comentario: ¿voy bien o me regreso? Breve ficción antropológica

---

### Introducción

Al reflexionar sobre la problemática de la evaluación, desde el punto de vista de la constitución de los lugares discursivos, recordé esta expresión —que puse por título— y que me ubica dentro de la experiencia cotidiana del taller de diseño.

Es una expresión que utiliza el alumno y que parece, a simple vista, un acto de subordinación ya que, implícitamente, entrega el valor de la palabra al profesor; reconoce su criterio, su experiencia, etcétera, sin embargo, toma la delantera en la estrategia de interrelación. Además de predisponer positivamente al evaluador, al no presentar resistencia a su implícito poder, da por sentado, y ahí está su fuerza, que aún *queda tiempo para intentarlo de nuevo*.

Esta expresión personaliza el poder de la palabra pero, en cuanto el alumno pregunta, lo pasa y lo entrega a quien seguramente intentará reposicionarse, invitando así a la complicidad imprescindible para celebrar el *ritual de evaluación*.

Mirar a la evaluación desde el ritual, es ubicarla como práctica cultural, social y política, tanto por su capacidad de repetición y reproducción como por su potencialidad de recreación y renovación. Es reconocerla, fundamentalmente, como forjadora de identidades individuales y colectivas o identificaciones personales y gremiales, y paradójicamente, forjadora también de las diferencias que impulsan la continuidad del proceso de aprendizaje.

Es, entonces, una reflexión apoyada sobre un momento sencillo, aparentemente irrelevante pues sucede con mucha frecuencia durante todo el proceso, pero que concentra, en cuanto el espacio y los actores, la lógica y las reglas de la problemática de la evaluación con mayúsculas.

El proyecto, el alumno y el profesor, construyen juntos la circunstancia de este micro acto evaluativo, donde se turnarán para ser mediadores en una partida más del “*juego del poder*” para, en cuanto dinámica, convocar y postergar a la vez *la innombrable posibilidad de lo definitivo*.

### La evaluación como ritual

La evaluación es un *momento de suspensión* de la febril y laboriosa búsqueda de resoluciones concretas en cualquier tipo de proceso de diseño, pero no, por eso, es un momento pasivo ya que pone en escena o teatraliza la posibilidad misma del cambio, por lo que es también, un *momento de metamorfosis*. Esto puede parecer paradójico si no reconocemos las distintas dimensiones donde se desarrolla este acto vital.

Cuando la *acción concreta* se detiene y se torna motivo de reflexión, entra en escena la *acción simbólica*. La aparente racionalidad especulativa, cuantitativa y jerárquica con que se suele acotar a la evaluación, oculta mal —por suerte— este intenso caldero imaginativo donde se vuelven a fundir las cosas, las personas, los gestos, los sentimientos y las ideas.

La argumentación inherente a la evaluación va dejando entrever la procesión de personajes que se superponen con sus normas, valores y justificaciones de todo tipo, convocando cada uno a su modo y conveniencia, el punto desde donde se mira y se gesta el orden de la totalidad, la ley. Ellos son hablados, invocados o recordados, gracias a esa fusión imaginaria donde somos por momento jueces, antepasados o teóricos y, por momentos víctimas, usuarios o futuras generaciones, construyéndose así, en un discurso entre propio y prestado, que trasciende y sorprende al propio individuo que habla. A pesar de todo, quedará siempre la impresión de que se estuvo ante algo mejor que se nos escapó, que no alcanzamos a captar, por lo que volvemos a la acción concreta del diseño, al acecho, listos para cuando resurjan sus ecos.

Entre argumentos que se entrelazan sin pertenecer a nadie en particular, va emergiendo una nueva posibilidad, se va prefigurando una nueva entrada al proceso. La fuerza creativa de la evaluación es este encuentro entre imaginarios para reconstituir la trama de relaciones que nos sostienen en la experiencia de diseño; donde los distintos lugares del juego aportan complejidad y profundidad en la recreación de lo colectivo. Es esta fusión lo específico de *la acción simbólica*, es la reproducción de la posibilidad de renovación, de ejercer, una vez más, la ductilidad y la persistencia del lugar en cuanto tal, en cuanto diferencia.

### La emergencia del sujeto

Si nos constituimos como sujetos, por y en la acción simbólica dentro de

una cultura determinada, para reconocer la dinámica de nuestra gestación, dentro de la lógica occidental, reducimos el amplio rango de diferencias para construir sólo tres lugares. Lo mínimo que podemos hacer en esta imposición metodológica, es incluir al tercero dentro de la dinámica para poder así concebir la continuidad.

Ese tercer lugar juega un papel articulador porque en su modalidad atrae, enlaza y yuxtapone, derrotando, por un momento, la voluntad de encierro de los lugares en oposición, antagónica o complementaria. Los pares, evaluador-evaluado, se interceptan, se confunden y disuelven, no sin choques y confrontaciones, creando los vasos comunicantes por donde corre, llamémosle así, el *sujeto-proceso* que, paradójicamente, reconfigura como polos de la dualidad, en cuanto diferencia, a los *sujetos-tensores*, ensayando una terminología que nos refiera a una dinámica. Según el lugar desde donde hablamos, con palabras, gestos o imágenes, nos concretizamos como discurso, produciendo la emergencia de la circunstancia. Se suele reducir la dinámica a la dualidad "yo-el otro" escenificada en un contexto —entorno diluido y referencial—, reduciendo la responsabilidad y la posibilidad de concebirse productor de la circunstancia.

El pensamiento occidental de los siglos XIX y XX produjo una fértil reflexión en torno a la problemática del sujeto, gracias a la cual puede ser pensado no como cosa (algo, alguien), sino como discurso emergente de redes imaginarias que conforman a una cultura. El sujeto ya no es razón, es deseo, es juego en el discurso, es forma, es retórica.

Así, para reconocerlo en la dinámica, podemos ver como se expone, sólo en parte, y se parapeta en los implícitos, para jugar a ser sorprendido. Lo prohibido es silencio porque es la complicidad de lo colectivo, la sustancia de la diferencia.

Con la *metonimia* se articula y condensa, se contradice y retracta, presentándose como batalla para luego dejarse transportar en cuanto *metáfora*, entre sus dimensiones corporales, ligero y en expansión. Emerge y desaparece en *mise en abyme*, en caída libre, para reaparecer a través de otro personaje, virtual o corporal. La capacidad potencial de *pregnancia* es la base de la creatividad cultural que produce los más diversos y ricos encuentros forjadores de sus identidades individuales y colectivas, nudos de gestación que se le denominan rituales.

Plantear a la evaluación como un momento dentro de esta dinámica ritual, gestadora cultural del sujeto, del y/o en el proceso de diseño, nos permitiría pensarla como provocación y búsqueda de la emergencia colectiva de lo creativo, lo lúdico.

¿No es acaso esta capacidad de articulación del sentido, de la forma, de los materiales, lo que hace al ejercicio del diseñador?

### Tercera llamada

La calma vuelve, el juego acaba, algunas ideas-imágenes se esfuman dejando el rastro de una posibilidad, otras más claras, o menos radicales se postergan; se asume secretamente por acuerdo, porque como en el baile de la silla, siempre hay un "lugar" de menos y el sujeto-jugador, el sujeto-poder, sujeto-creativo, está listo ya para la acción, conciente de que no hay certezas.

Así, ese momento condensado —cada "evaluación"—, revela la dinámica del proceso mismo, lo evidencia. La evaluación pone pausas, marcas, distingue momentos y acota tiempos pero, sobre todo, va moldeando entre la trama de sus dimensiones corporales (materiales, imaginarias y simbólicas) al sujeto en cuanto relación.

Si bien marca, separa y jerarquiza dentro de un mismo nivel del proyecto como pragmática, también invierte, trasmuta y trasforma, desde el nivel de la significación.

Así concebida, la evaluación es un *acto de diseño* dentro del proceso que, gracias a la implosión que produce, interioriza la dinámica de la creación, para dar forma a la mirada, gestar el criterio, la toma de decisión, el compromiso, es decir, al sujeto mismo.

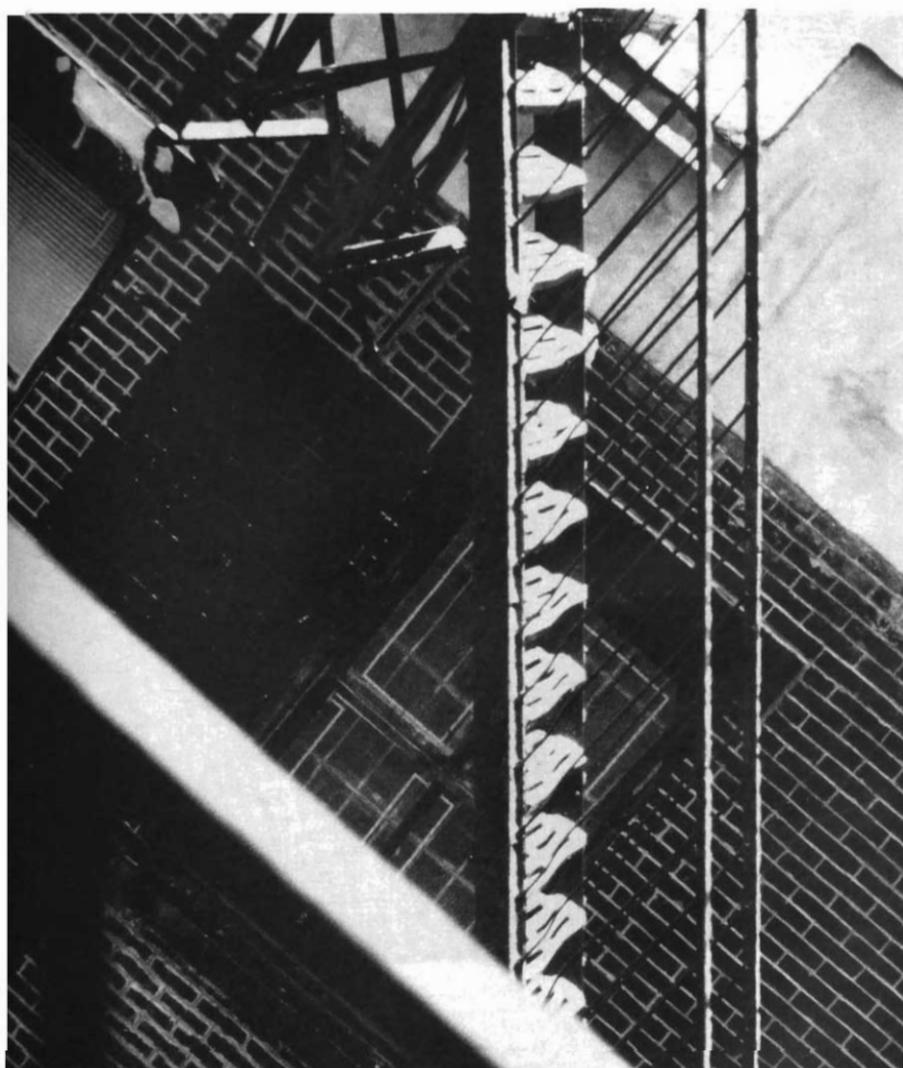
### Bibliografía

- BRAUNSTEIN, N. (1980). *Psiquiatría, Teoría del sujeto, Psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- DÍAZ, Cruz R. (1998). *Archipiélago de Rituales. Teorías antropológicas del ritual*. España: Anthopos Editorial y UAM/I.
- FOUCAULT, M. (1973). *El Orden del Discurso*. España: Tusquets Editores.
- FREUD, S. (1966). *Toten y Tabú*. España: Alianza Editorial.
- MIER, R. (1996). "Tiempos Rituales y Experiencia Estética". En *Procesos de Escenificación y Contextos Rituales*. México: Ed. Plaza y Valdés y Universidad Iberoamericana.
- LOTMAN, I. (1979). *Semiótica de la Cultura*. España: Ediciones Cátedra.

EVALUACIÓN Y ENSEÑANZA

---

PARTE DOS





Evaluación de "Evaluación

DEL DISEÑO"



MANUEL SÁNCHEZ DE CARMONA

## La misión del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo

---

Para hablar de evaluación es oportuno conocer la definición que contienen los diccionarios, en el cual encontramos que significa: valorar, estimar, apreciar el valor de las cosas, calcular el valor; y define la palabra apreciar como: reconocer y estimar el mérito de las personas o de las cosas.

Todas estas ideas tienen pertinencia y precisan el área de conocimiento del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo. De manera más puntal, el objetivo se centra en obtener conocimientos para valorar los productos del diseño y de esta forma retroalimentar la actividad proyectual.

En primer lugar, la evaluación es una etapa del proceso de diseño, que al igual que toda actividad de planeación, requiere, para estar completa, de una acción final que permita verificar en qué medida el producto satisface los objetivos planteados. La información que se obtiene enriquece próximas acciones proyectuales que al retroalimentar el proceso lo vuelve circular.

A pesar de lo obvio que pueden ser estas consideraciones, en el campo del diseño es poco frecuente esta práctica, desaprovechando las experiencias al no hacer de la evaluación algo sistemático. En la enseñanza del diseño en la universidad, al ser la práctica proyectual teórica, se vuelven las propuestas hipótesis sin comprobación, lo que constituye uno de los tantos problemas de enseñanza. No obstante, se debe desarrollar una metodología que permita, cuando haya ocasión, ponerla en práctica.

Es importante evaluar no solamente productos terminados y en uso, sino también, proyectos por realizar, derivando de las características de los mismos la potencialidad que tienen para atender los requerimientos demandados.

La evaluación de la obra arquitectónica es de gran complejidad por la diversidad de aspectos que abarca su diseño, que van desde requerimientos

y satisfactorios cuantificables objetivamente, hasta aspectos simbólicos expresivos, estéticos que caen en campos subjetivos difíciles de acotar.

Todos nos aventuramos a dar nuestra opinión sobre algún diseño, pero qué apuros pasamos cuando tratamos de explicar porqué nos gusta o no, o porqué algunos nos parecen valiosos aunque no atractivos, o porqué aceptamos diseños espectaculares aunque reconozcamos que no resuelven plenamente los problemas. Todo esto hace compleja la evaluación pero no por ello se debe de evitar, sobre todo si se aspira a dar un servicio profesional como diseñador.

En la evaluación puede haber diversos tiempos. Es diferente la evaluación de un proyecto, al de la obra terminada; al del edificio en uso, que a través del tiempo. Cada momento reporta información diferente. En el campo de la arquitectura la evaluación también es útil para conocer la capacidad de un edificio existente para albergar un uso nuevo.

Si se revisan los documentos que dieron origen al departamento —algunos tienen más de 27 años—, encontramos que la mayor parte de los planteamientos siguen vigentes y muchos de ellos pendientes de abordar.

El 4 de septiembre de 1974, se fijaba como objetivo departamental el de: “dotar al alumno del instrumental crítico axiológico mínimo (conocimiento general de la evaluación) para que sobre el proceso histórico del diseño (técnicas de evaluación del diseño) pueda aportar una hipótesis adecuada y una evaluación personal”.

El 18 diciembre 1975, se afinaba el concepto planteando como objetivo general: “dotar al alumno de un instrumental crítico que le permita analizar y comprobar sistemáticamente el proceso de diseño y las realizaciones del diseñador, para derivar juicios que retroalimenten su acción y lo vinculen al medio”.

Se señalaba que mediante la evaluación el alumno podría:

- a) Comprender los factores que han determinado los diseños en el tiempo a partir del objeto mismo.
- b) Analizar las relaciones que han tenido los factores entre sí, la manera como han condicionado al diseño y las consecuencias de éste en el medio ambiente.
- c) Entender a partir del objeto diseñado el proceso que le dio origen.
- d) Detectar los valores en el diseño y formar su propia escala de referencia.
- e) Permitirá hacer juicios con base en criterios fundamentados.
- f) Aplicar los juicios derivados de la evaluación, sistematizando la retroalimentación.

Los objetivos del Tronco General de Asignaturas eran:

- a) Hacer comprender al alumno la participación de la evaluación en el proceso de diseño.

- b) Dotarlo del instrumental crítico que le permita evaluar la recopilación y el manejo de datos que condicionarán su diseño.
- c) Desarrollar las bases teóricas para que derive de diseños realizados, juicios fundamentados aplicables a su propio proceso y realizaciones.
- d) Entender los mecanismos y juicios de la evaluación como vehículo de retroalimentación del diseño.

La temática pedagógica se agrupaba en tres áreas:

- a) Conocimiento de la Evaluación. Métodos analíticos; elementos y relaciones. Sistemas valorativos; objetivos, valores, criterios.
- b) Evaluación de realizaciones. Factores determinantes del contexto y específicos del realizador. Ambiente físico, medio social, técnicas de realización y cultural. Los valores en el diseño, valor de uso, de cambio, de significación. Aplicación de juicios, calidad del juicio y sistematización.
- c) Técnicas de evaluación en el proceso de diseño. Participación de la evaluación en el proceso, como mecanismo de comprobación y de apoyo en la toma de decisiones. Elementos y criterios en cada etapa del proceso; formulación, configuración, análisis de datos, hipótesis alternativas, modelos y productos de diseño.

En 1976 se decía que el Departamento tenía cuatro campos de desarrollo:

- Evaluación en las diferentes etapas del proceso de diseño.
- Evaluación del producto del proceso de diseño.
- Evaluación de diseños realizados en el tiempo.
- Estudio de las artes.

Se precisaba: la evaluación a través de cada una de las etapas del proceso de diseño, posibilita vigilar y conducir el desarrollo del proceso, propiciando retroalimentaciones parciales optimizando cada paso de dicho proceso. La evaluación del producto final del proceso de diseño, en realidad, podía quedar incluida en el renglón anterior, sin embargo, por sus características especiales, se debe tratar en forma independiente.

Se comentaba: a la fecha no es práctica frecuente que los diseñadores evalúen detallada y sistemáticamente sus diseños y casi nadie analiza su producto y el comportamiento de éste después de unos años de vida. La evaluación de diseños realizados en el tiempo ayuda a aprovechar las experiencias del pasado, a entenderlos como productos culturales, a descubrir la importancia de la producción material de la cultura, su trascendencia y participación en el desarrollo y, en particular, a lograr una mayor vinculación del diseño a una circunstancia específica.

Por último, el Departamento también elabora contenidos relacionados al estudio de las artes, pues esta otra rama de productos culturales está íntimamente relacionada con los campos de estudio de la División y los conocimientos derivados de su estudio consolidan la formación del diseñador.

En estas ideas estaba presente el peso que se le daba al proceso de diseño, transparentándose la presunción de encerrar a éste en un proceso de corte científico. Al tener, hoy en día, un marco mucho más amplio para entender el proceso proyectual, muchas de las preocupaciones de aquella época son ahora difíciles de aceptar.

En la actualidad, la evaluación del diseño, como temática departamental, debería orientarse a reflexionar a profundidad la etapa del proceso de diseño. En todo tipo de planeación, es la evaluación lo que nos permite conocer si se alcanzaron las metas propuestas, pues califica el producto y, al mismo tiempo, obtiene información para retroalimentar futuros procesos.

Los productos del diseño arquitectónico, industrial y gráfico, procuran resolver un gran abanico de necesidades que van desde los aspectos más utilitarios e instrumentales a los simbólicos estéticos. Varían según cada problema específico. De cada tipo de problema, de cada circunstancia, se establecen diferentes criterios y jerarquías de valor. Además, según el tipo de diseño, el producto se aprecia por sus condiciones materiales y por el impacto y consecuencias que puede tener en el comportamiento del hombre. Hay que tener presente que los productos de diseño valen por sus cualidades —que se desprenden de la actividad proyectual—, pero también, por otras situaciones, consecuencia de condiciones benéficas de su uso.

La evaluación no solamente se hace en productos de fabricación reciente sino que también de la producción histórica. De ésta se obtienen innumerables conocimientos, tanto para la actividad proyectual como para el disfrute y apreciación de las realizaciones humanas. El enfoque histórico valorativo nos permite disfrutar del diseño en el tiempo, conformando una cultura que retroalimenta el proceso proyectual.

La evaluación de una obra arquitectónica abarca aspectos útiles-funcionales, técnicos-constructivos, climáticos-ambientales, creativos-formales y éticos-sociales.

En lo útil-funcional se considera la capacidad dimensional para albergar un uso, así como la disposición de los diferentes componentes para que se pueda llevar a cabo una actividad. En este rubro también entra la conveniencia por su ubicación en lo relacionado a accesibilidad, contexto urbano y servicios disponibles. Lo técnico-constructivo cubre la manera como se aprovechan los recursos, la eficiencia del uso de los materiales y la consecuencia de esto en la relación costo-beneficio. En lo climático-ambiental se incluye el *confort* ambiental en cuanto a iluminación, temperatura y condi-

ciones acústicas. En la calidad de las condiciones habitables también están las emotivas como son: la sensación de seguridad, de relación con el exterior, de pertenencia, etcétera. En la valoración formal se atienden valores del creador y del resultado. En el primer grupo se encuentran valores como la originalidad, el carácter pionero, precursor, innovador, la singularidad, como prototipo o su grado de desarrollo o refinamiento. Además, la calidad de la hechura, la destreza requerida, el grado de dificultad, su perfección. La calidad de la forma, en sí, se puede valorar a dos niveles: lo correspondiente a lo conceptual, es decir, a la estructura general de la forma, a la articulación de los espacios, a la secuencia de recorridos, al manejo de la luz, etcétera, o en lo relativo al tratamiento que se le da a los componentes y limitantes de los espacios y volúmenes. Lo más frecuente es referirse a estos últimos porque en ellos recae el acento estilístico-ornamental.

Existen, actualmente y desde hace años en el mundo, numerosas instituciones dedicadas a la evaluación como la *Building Performance Research Unit* de la Universidad de Strathclyde en Glasgow, el *Pilkington Research Unit* de la Universidad de Liverpool, el *Center for Building Performance Research* de la Universidad Victoria de Wellington en Nueva Zelanda, la *Environmental Design Research Association* de la North Carolina State University. En este campo destacan, entre otros, Markus (*Building Performance* 1972), Preiser (*Post-occupancy evaluation* 1988), Baird (*Checklist for de Performance evaluation of buildings and building service* 1994).

Una evaluación rigurosa del diseño desborda los alcances del Departamento de Evaluación pues en él tendrían que participar especialistas de otras áreas de conocimiento, como son la de las ingenierías y la de las ciencias sociales, sin embargo, para los fines de la actividad proyectual no es necesario llegar al detalle y a la precisión para obtener conocimientos útiles para el campo del diseño.

Hay que distinguir entre la evaluación de una construcción, de un objeto, de un producto del diseño, a la evaluación del diseño de un objeto. En el primero se valora un objeto por el beneficio que reporta y esto, en un sinnúmero de ocasiones, va más allá de la actividad proyectual. Se dice que unas láminas de cartón que protegen a una persona debajo de un puente, puede ser una solución que le permita, a un individuo, salir de la pobreza más rápidamente que una casa de interés social a gran distancia del lugar donde obtiene recursos para sobrevivir. En relación con evaluar el diseño, se centra la acción en apreciar la manera de cómo, a partir de decisiones proyectuales, se atienden los objetivos y los requerimientos concretos que motivan el proceso de diseño.

Los criterios para valorar un diseño varían según el punto de vista que se tome y cambian según el tipo de obra de que se trate. James R. Franklin en su trabajo para la American Institute of Architects, "Keys to Design Excellen-

ce", 1989, señala que no son necesariamente los mismos, los que le exigen a la obra los arquitectos o los expertos en el campo profesional, las personas en general o el promotor o propietario. Los primeros se fijan en su logro y significación dentro de la arquitectura, en la elegancia de los detalles, en la claridad del concepto; si explora nuevas relaciones espaciales, su grado de innovación; si se distingue en el contexto, el grado de innovación tecnológica; su fuerza expresiva y si estéticamente es significativa.

La gente aprecia su integración al contexto, si se accede y se circula en él con facilidad y seguridad, su grado de flexibilidad en el uso, un lugar que no aburra con el paso del tiempo, que sea agradable, bonito, durable, eficiente, con poco mantenimiento, técnicamente excelente, ecológico y ambientalmente responsable.

Al promotor financiero propietario le preocupa que impacte, que se haga en un tiempo y con un presupuesto determinado; que tenga un concepto claro, que se usen materiales disponibles y sistemas probados, que cumpla y vaya más allá con los requerimientos funcionales, que valga más de lo que costó, que por su diseño valga más, excelencia técnica en función de su costo.

Estos criterios normalmente son afines a temas que van desde iglesias, museos, residencias o bodegas. Tampoco los criterios son inmutables a través del tiempo. Diversas circunstancias los modifican. Por tanto, cada evaluación requiere aclarar su posición, sus criterios conforme a los que se va a proceder.

Dentro del área de conocimiento del Departamento de Evaluación del Diseño se sitúa la crítica que persigue, también, valorar el diseño. Generalmente ésta se mueve en el campo de conceptos generales y busca motivar, más que demostrar, para ello recurre a la retórica, al lenguaje poético, a la emotividad de las circunstancias, a los antecedentes biográficos, valiéndose, en ocasiones, de ponderar sólo algunos aspectos de la obra para lograr más eficientemente su objetivo.

La crítica puede tener un enfoque descriptivo, interpretativo o valorativo. Cada uno de ellos permiten conocer diferentes aspectos de la obra y, en algunos casos, pueden ser sinónimos de evaluación o caer dentro del campo del análisis. Casi siempre la crítica se queda en el nivel de la narrativa, conformándose con describir los objetos. Este primer nivel es útil, pues permite conocer mejor el objeto.

Un segundo nivel sería aquel donde se practica un análisis, procurando una reflexión más cuidadosa al desmenuzar la obra en sus partes. Cuando la crítica se aventura a emitir un juicio, se acerca a la evaluación, pero se distingue de ésta por que su objetivo no es hacerla completa, ni busca un equilibrio o imparcialidad, sino intencionalmente toma partido y se centra sólo en algunos aspectos que quiere ponderar.

El análisis en el campo del diseño permite precisar y acotar los requerimientos que plantea un problema. Al estudiar los componentes de un caso, permite desarrollar, comprender y acotar el Programa Arquitectónico referente, al cual tiene que valorarse la solución.

Lo interesante del Proceso Proyectual es que si bien en el Programa Arquitectónico se encuentran los objetivos generales que desencadenan el proceso, éste evoluciona conforme se desarrolla la actividad proyectual, al ir descubriendo aspectos que no se visualizaban al inicio.

Otra fuente de conocimiento importante es la historia de todas aquellas realizaciones humanas donde el valor de uso pasa a segundo término, valorando los aspectos formales, expresión y consecuencia de un momento histórico.

Un instrumento útil, empleado muy poco de manera sistemática, es el análisis tipológico que nos permite entender con mayor claridad la naturaleza formal de las obras. También es una herramienta clasificatoria, que al agrupar, facilita el conocimiento al igual que se hace en toda ciencia. Hay que tener en cuenta que el tipo "no existe", no se trata de "descubrirlo" sino que se crea conforme a los criterios que se tomen. El objeto de diseño tiene múltiples características, susceptibles de ser tomadas en cuenta, que permiten múltiples formas de selección. En los términos antes expuestos se puede abordar, desde los elementos más abstractos y generales hasta lo anecdótico y en detalle, por tanto, la acción clasificatoria es un momento en el proceso de conocimiento. Lo sustancial radica en la labor de análisis y de síntesis. La tipología, estrictamente hablando, es la reflexión que se haga sobre los tipos, y puede aportar elementos objetivos para fundar razonamientos de valoración y crítica.

Un estudio comparativo posibilita el visualizar de qué manera el objeto estudiado puede formar parte de un conjunto de objetos; de qué manera se puede considerar que forma parte de una línea de desarrollo, o si se puede considerar un arquetipo, entendiendo éste como el ejemplo que mejor representa un tipo determinado. Estos estudios ayudan a acotar términos como originalidad, creatividad, singularidad, etcétera.

El estudio del tipo no puede aislarse de su circunstancia cultural, de haber sido producido en un tiempo y en un lugar determinado y de esta forma ayuda a valorar el producto como un bien cultural, que proporciona identidad y raíces; que muestra a generaciones futuras una forma de entender y de relacionarse con el mundo.

En resumen, son campos estrechamente vinculados a la evaluación del diseño, a el análisis de programas, a la crítica y a la historia, así como a la morfología, la tipología y la estética. Paradójicamente, el menos desarrollado es el de la evaluación.



FRANCISCO SANTOS  
ZERTUCHE<sup>1</sup>

## La importancia de la historia en el Departamento de Evaluación del Diseño

---

### Introducción

En este Coloquio se parte de una propuesta a manera de pregunta genérica: ¿qué es la evaluación del diseño? lo cual podría suponer plantear el tema en sentido amplio, o bien, a repensar ambas nociones: *diseño* y *evaluación*, las cuales han tenido diferentes significados históricos. Cabe preguntar ¿cuáles son sus significados en el contexto de este Coloquio? Sin embargo, considero que la pregunta general está formulada en el marco de los grandes *acotamientos conceptuales* que le han dado identidad académica al Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo. Es decir, identidad respecto de la docencia para la formación de profesionales en las disciplinas de la arquitectura, el diseño industrial y el diseño de la comunicación gráfica; e identidad en relación con la investigación en tanto la única fuente de generación de nuevos conocimientos para dar actualidad a las profesiones mencionadas. Ciertamente se percibe una mayor identidad en la docencia no así en la investigación, pues se aprecia departamentalmente una identidad muy difusa, quizá se tiene una identidad relativa basada en al-

1. El autor de este artículo es arquitecto, doctor en historia y profesor-investigador en activo del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo desde su fundación (1974) a la fecha. En consecuencia, es cómplice o copartícipe —de manera ininterrumpida durante todos estos años— de la historia de esta unidad académica; y, evidentemente trataría de evitar los lugares comunes y sólo anotaría algunas descripciones generales de lo que allí ha sucedido y en cierta forma sigue sucediendo.

gunos campos del conocimiento, a pesar de que han pasado más de 25 años de búsqueda.

Por otra parte, el asunto de la identidad académica tiene que ver con aspectos de la estructura organizativa institucional en nuestra universidad. Puede afirmarse que los miembros del personal académico del Departamento, que participan en este Coloquio y la comunidad universitaria en su conjunto estamos en el entendido de que en la Universidad Autónoma Metropolitana: a) la docencia y la investigación van juntas y están a cargo de cada profesor-investigador; b) que la División de Ciencias y Artes para el Diseño, DCyAD, se constituyó a partir de una tesis, de la cual se conformaron cuatro entidades denominadas departamentos académicos, que a su vez contienen en su interior la figura de áreas de investigación; c) que desde 1974 se han impartido los cursos o unidades de enseñanza-aprendizaje, UEA's, que "le corresponden por fines académicos específicos" dirigidos hacia las tres carreras: arquitectura, diseño industrial y diseño de la comunicación gráfica; y, d) que desde 1994-95, en la DCyAD se tiene autorizado y en marcha un Programa de Posgrado en Diseño, en el cual participa nuestro departamento con profesores que tienen el grado de maestría o doctorado; lo cual, por lo menos para el caso del doctorado, supone y exige la generación de "conocimientos originales".

Todo lo anterior es cierto; pero además, la mayoría de los profesores estamos contratados por tiempo completo, adscritos al Departamento pero no necesariamente a un área de investigación. Pero entonces, ¿qué significa, en realidad, la pregunta de este Coloquio? ¿De qué se trata? Veamos.

La embestida de la pregunta sugiere varios caminos temáticos para abordarla y apuntar posibles respuestas. Una de ellas conduce al propósito de este artículo.

En primer lugar, la idea es tratar la cuestión desde el tema de la Historia (con mayúscula); segundo, repasar las condiciones que han favorecido u obstaculizado el desarrollo de los asuntos relativos al estudio de lo histórico que, en cierta manera, han generado una historia departamental particular; y tercero, ofrecer una propuesta para la formación de historiadores y fomentar el desarrollo de la investigación.

Así pues, este texto versa sobre la Historia como disciplina de estudio dentro de otra historia en la que todos hemos adoptado un papel, o bien, hemos entrado en la escena de la vida académica departamental en un determinado tiempo y circunstancia rigurosamente personal, armados con cierta vocación que, de alguna forma, hace eco de la llamada *vocación académica departamental*, que ciertamente permite enfoques variados. Este es el momento en que cada cual debiera recordar su propia trayectoria, y si se quiere, plantearse cualquier pregunta, como por ejemplo, ¿con cuál de las

nociones derivadas de lo que define nuestro departamento se identifica: el *análisis*, la *metodología*, el *proceso de diseño*, la *cultura*, las *artes*, cualquiera de las temáticas de las tres profesiones que corresponden directamente con las tres carreras, o bien, con cualquier otra profesión que por su componente interdisciplinario se les asocia? o ¿cómo y cuándo llegué a esta unidad académica?

Recordemos que a lo largo de la historia del Departamento la adscripción de profesores siguió diferentes tendencias. Durante la gestión que encabezó Manuel Sánchez de Carmona (1974-1978) se planteó la necesidad de contratar profesores con el perfil profesional de arquitectos, diseñadores industriales y gráficos para atender la prioridad que era la docencia; se trataba básicamente de profesionistas con marcadas diferencias, en cuanto a la experiencia académica, para encarar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las gestiones de Saúl de Colombres (1978-1982) y Salvador Ortega Rivero (1982-1986) siguió esta tendencia de contratación, pero debe destacarse que: a) se empezaron a incorporar egresados de las carreras de la DCyAD-A, y b) dado que en la UAM-A se intentó crear un centro de investigación que se denominó Centro de Estudios del Medio Ambiente (CEMA), no adscrito a ninguna División de la Unidad Azcapotzalco, se suprimió. Los centros de investigación independientes de la estructura general de la UAM no estaban autorizados en la Ley Orgánica y en la reglamentación derivada de ella, recordemos que la docencia y la investigación van juntas y dentro de los departamentos académicos y con la figura de profesor-investigador. Varios de aquellos profesores unidos por lo "urbano" en su historial académico se convirtieron en nuestros colegas, entre ellos Alfonso Iracheta, Esteban Soms, Carlos Fidel y Jorge Legorreta, entre otros. Lo destacable de esto es que se formuló un programa de estudios a nivel de maestría denominado Maestría en Planeación Metropolitana, mismo que se manejó de manera conjunta entre la DCyAD y la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH). Con el tiempo todos esos profesores, menos uno, abandonaron el Departamento y el programa de la maestría se modificó y pasó a ser ofrecido únicamente por la DCSH, con otros objetivos, contenidos y enfoques. En el Departamento quedó la noción de lo *urbano* y otros profesores le dieron enfoques y contenidos distintos.

En 1982 el Consejo Académico autorizó la creación formal de cuatro áreas de investigación para nuestro Departamento: Evaluación y Metodología de la Arquitectura; Evaluación y Metodología del Diseño Industrial; Evaluación y Metodología del Diseño de la Comunicación Gráfica y Evaluación y Metodología del Espacio Urbano. Las tres primeras resultaron directamente vinculadas con la docencia de las carreras de diseño que se

imparten en la UAM-A y, en consecuencia, la investigación quedó articulada en esa dirección; la última recuperó la cuestión de lo *urbano* y se configuró con profesores procedentes de varias disciplinas, algunos de ellos de disciplinas distintas al diseño, pero en su perfil se aprecian grados académicos de maestría y doctorado. Actualmente es un grupo integrado con objetivos y proyectos de investigación específicos; por estos factores, entre otros, corrió mejor suerte pues se fueron detrás de sus propios argumentos para configurar su objeto de estudio.

Desde el año de 1983 se promovió el registro de los proyectos de investigación ante el Consejo Divisional de CyAD. De esta manera se formalizaba la función de investigación y las áreas de investigación. Pero, los proyectos no tuvieron el seguimiento adecuado ni los grupos el trabajo y la discusión colectiva deseada, quizá requerida. Hasta el mes de mayo de 1995 el registro de proyectos ascendió a la suma de 79. Hacia 1990 se observó un repunte en los productos de trabajo académico. Aparecieron algunos textos publicados de varios profesores como reportes de investigación (modalidad que no prosperó) y en forma de libros publicados por las editoriales Tilde, Gernika, Trillas, de los cuales los hubo también en co-edición con la UAM, otros aparecieron como ediciones domésticas o internas. En el primer lustro de los años noventa el Departamento abrió una colección interna con algunos títulos, y en la División se nombró y funcionó un Comité Editorial para publicar algunos títulos en una llamada Colección CyAD.

En lo antes dicho, de alguna manera influyó la puesta en operación del programa de becas y estímulos de la UAM, hacia finales de los años ochenta. En buena medida ello motivó a que algunos profesores consideraran la utilidad de la carrera académica y orientaron sus actividades a tener otros productos académicos, además de impartir clases, es decir, lograron tener resultados en investigación como los aludidos, pero hubo otros que empeñosamente se dedicaron a presentar algunas modalidades de la difusión y creación artística; mientras que unos cuantos fueron optando por realizar adicionalmente estudios de posgrado.

Igualmente, con el transcurso de los años, creció la contratación del personal académico en el Departamento, los más o casi todos de tiempo completo, uno que otro de medio tiempo y temporales. Precisamente, las nuevas contrataciones se han dedicado —casi por entero— a satisfacer la demanda de la docencia por las presiones sobre la matrícula de las licenciaturas, con el consiguiente soslayo de la investigación. Un dato que me parece conmovedor es que, en lo que a la Historia (con mayúscula) se refiere, sólo se incorporó el doctor Georg Linderberger en el Área de Estudios Urbanos, excepción a una regla no deseable. Después de tanto tiempo

transcurrido no se han abierto contrataciones para historiadores con nivel de licenciatura, maestría y/o doctorado; este asunto nos involucra a todos.

Puede pensarse que el tercer acontecimiento destacable para la formación de profesores e investigadores en el CyAD, y que ha impactado parcialmente a nuestro Departamento, es la formulación y posterior puesta en operación del Programa de Posgrado en Diseño. Está estructurado en líneas de investigación e impartido, esencialmente de manera tutorial, para los niveles de especialización, maestría y doctorado. Asociado a este tema, en los últimos años 1993-96, el cambio académico departamental se delimitó al concluir el Proceso de Evaluación de las Áreas de Investigación, promovido por Rectoría y autorizado por el Consejo Académico (en esas etapas). En cierta forma vamos bien, ahí se han graduado algunos de nuestros colegas como Carlos Lira, Oscar Terrazas y Luis Guerrero Baca, por ejemplo.

Mientras piensan en estos acontecimientos, los recuerdan o se ven como actores en la historia, dejo constancia de una parte breve en la historia de mi vida que, en cierta forma, está relacionada con el tema de este artículo. Por el mes de julio de 1974 me invitó Manuel Sánchez de Carmona a participar en una especie de "obra institucional en construcción (la UAM-A)" y "caímos" en algo que no existía y luego resultó ser este Departamento. Me entrevisté con el arquitecto Gilberto de Hoyos a quien le hice saber que era profesor de proyecto arquitectónico e impartía cursos de historia de la arquitectura de 1750-1900; me indicó que estaría bien mi participación en la Comisión que estudiaba el documento para conformar el Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, y etcétera, etcétera. Así que entré en una especie de complicidad convenida —por conveniente— dado que aquí entraría lo de la historia. Por primera vez en la UAM había confesado mi debilidad: la Historia (con mayúscula). Pero durante cierto tiempo las cosas serían de otra manera, a la manera de las prioridades: la docencia sería primero, porque los alumnos de la primera generación ya se estaban inscribiendo. Los programas de estudio o cartas temáticas de los cursos como: "Iniciación a la Evaluación del Diseño", "Factores Determinantes del Diseño", "Aula-Taller", estaban en una versión muy esquemática, fueron formulados con prisa entre todos los que formábamos el Departamento, porque había que "entrarle": las clases se iniciarían el 11 de noviembre de ese año de 1974... y claro, siguieron muchas otras cosas...

Mencionaré una que viene al caso destacar: el objetivo departamental —de aquellos años y de éstos, pues sigue sin reconsiderarse—, mismo que quedó asentado como oficial en 1976, y reza así:

*Fundamentar un instrumental crítico que permita analizar y comprobar sistemáticamente el proceso y las realizaciones del diseño, principalmente*

*aquellas que constituyan nuestra herencia cultural y a partir de aquí poder derivar juicios que retroalimenten la acción del diseñador y lo vinculen al medio.*<sup>2</sup>

Uno de los aspectos departamentales que tiene más adeptos y la mayor antigüedad (cumplió 27 años) es la idea de que entre los temas indicados en los objetivos divisionales y departamentales se dice —aproximadamente— que es responsabilidad del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo todo lo concerniente a la Historia del Diseño, dicho en términos actuales, porque en términos de 1974 equivalía a decir: *evaluar los objetos de diseño en el tiempo* (hoy debe entenderse aquí como *los objetos históricos* o los que fueron hechos en el tiempo pasado, o quizá debiera interpretarse como la *historia del diseño*, para establecer juicios que retroalimenten el *proceso de diseño*, de lo cual hoy, podría pensarse o deducirse, que debiera incluirse la historia en la docencia —como antes se deseó— pero no nos atrevimos a decirlo con todas sus letras y llamarle a las cosas por su nombre y también, hacer investigación histórica.

Asimismo, es necesario conjeturar —porque no está tan explícito como sería deseable— que incluir la historia en la docencia se refiere a los cursos de las tres carreras que se imparten en el nivel de licenciatura y al nivel de posgrado (maestría y doctorado).

Pero el asunto en este texto, no es releer los documentos iniciales o qué tan explícito o implícito está el tema de la historia. El hecho es que existe cierta conciencia sobre la vigencia de estos temas entre los profesores y entre quienes hemos tenido funciones temporales de jefatura de departamento, de área o algún tipo de coordinación. Pero, entonces, ¿de quién es la responsabilidad? la respuesta es sencilla: de quien se interese en el tema de la Historia y lo cultive. Cabe señalar que no existe otra instancia en la DCyAD para este propósito, además, existen algunos profesores —adscritos a otros departamentos—, cuyos intereses académicos guardan cierta cercanía con el tema de la Historia; y que algunas autoridades como directores y jefes de departamento, desde su ámbito de competencia, han convocado e intentado encauzar algunas estrategias en este sentido.

En todo lo dicho, que más parece un litigio de parcelas o tierras de nadie y de todos, hay algo que me parece muy firme y claro: este asunto ha

2. El objetivo oficial del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo se estableció en un Documento de la Dirección de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, 26 de abril de 1976 (p. 1).

sido y es un asunto académico relevante de quien quiera asumirlo, con la visión de las autoridades académicas que deseen apoyarlo.

Pero formulemos más preguntas, como si hacer preguntas fuese un deporte nacional. ¿Cómo ha evolucionado este asunto de la historia, entre 1974 y 2001? pues después de todo, al parecer, la vida no es tan o del todo ingrata. Actualmente se tiene experiencias muy representativas, que sugieren salidas serias al largo túnel de 27 años; es decir, se cuenta con varias publicaciones, existe el Área de Estudios Urbanos, que cultiva la historia urbana dentro de un programa de posgrado en marcha, el Área de Semiótica y el Área de Historia del Diseño, lo que representa la existencia de varios profesores formados como historiadores. Aunque hay una oferta académica con resultados publicados, creo que es necesario consolidarlo; pero, ¿cómo? uno de los propósitos del presente texto es proponer un *programa de posgrado enfocado a la formación de historiadores, de preferencia en relación con el Diseño (con mayúscula) aunque no únicamente*, cuya orientación básica sea la investigación histórica, que se constituya como una línea formal de estudio departamental que promueva su identidad en esta materia. Sin duda se trata de un viejo sueño que en la realidad permitiría establecer un camino para ampliar nuestra oferta académica en ciertos campos específicos como, por ejemplo: a) la historia de la arquitectura; b) el binomio arquitectura-ciudad; c) la historia de la cultura ; d) la historia del arte; e) la historia de la ciencia y la tecnología, f) la historia de la cultura visual, etcétera.

### **Una versión preliminar para formar historiadores**

A manera de conclusión, a continuación se presenta un anteproyecto específico que pretende concretar tan largas tribulaciones. Se trata de crear una línea de Historia del Diseño (con mayúsculas) dentro del Programa de Posgrado en Diseño, auspiciada por el Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo como parte del proyecto académico de docencia e investigación del Área de Historia del Diseño.

#### *1. Nombre y denominación:*

Historia del diseño en México

#### *2. Líneas de investigación:*

Historiografía: cultura histórica del diseño

Historia de la arquitectura (siglos XVI-XIX)

Historia de la arquitectura contemporánea (siglo XX)

Historia y cultura material (siglos XVI-XX)

### 3. Objeto de estudio (criterios generales):

Se pretende, de manera sólida y sistemática, la formación de profesores dedicados a la enseñanza de la historia. Asimismo, formar historiadores cuya labor central sea la generación de conocimientos originales, producto de la investigación histórica en el campo de su especialidad con énfasis en la Historia de México.

Los estudios históricos de esta línea se orientarán a los campos de la cultura histórica: historiografía; historia de la arquitectura, el arte, la ciencia y la tecnología de los periodos colonial y contemporáneo (siglos XVI-XX).

Los temas de investigación asociados a estos campos se estudiarán a partir de fuentes documentales primarias existentes en archivos históricos y en fuentes publicadas, disponibles en bibliotecas y hemerotecas.

### 4. Objetivos y contenido general de las líneas de investigación:

Historiografía: cultura histórica del diseño.

Se estudia la producción bibliográfica y hemerográfica, según campos y periodos particulares de interés con propósitos de docencia.

Historia de la arquitectura (siglos XVI-XIX).

Se estudian los fenómenos históricos asociados con el desarrollo de la cultura arquitectónica y urbana de México y otros países durante el periodo virreinal y decimonónico.

Historia de la arquitectura contemporánea (siglo XX).

Se estudia el desarrollo en México de los fenómenos arquitectónicos y urbanos contemporáneos y las tendencias internacionales relacionadas, en periodos específicos.

Se prestará especial atención a la identificación y estudio de los archivos y las fuentes de información, a partir de cuatro ejes de orientación:

- a) el desarrollo del oficio y producción profesional;
- b) la formación, la enseñanza y capacitación de la educación profesional; y
- c) sociedad y mercado profesional frente a las tendencias e influencias nacionales e internacionales.
- d) estudios de fuentes y formación de archivos y laboratorio de imágenes, en que se abordarán estrategias de historia oral.

Historia y cultura material (siglos XVI-XX).

En esta línea se concentran la historia de la ciencia, historia de la tecnología e historia del arte de los periodos colonial y siglo XIX, asimismo, se podrán desarrollar temas del periodo contemporáneo (siglo XX).

### 5. Perfil académico de estudiantes a ingresar a la línea

Podrán ser admitidos alumnos que procedan de las licenciaturas de ar-

arquitectura, diseño de la comunicación gráfica, diseño industrial, ingenierías y ciencias sociales y humanidades, asentamientos humanos, historia y otras afines.

Asimismo, podrán ser admitidos alumnos con maestrías afines. Se considera conveniente la integración de alumnos que procedan de las universidades e instituciones de educación superior de México, y de alumnos extranjeros de los países de Europa y América Latina.

### **Anteproyecto del plan de estudios**

(Según la estructura vigente en el Programa de Posgrado en Diseño). Especialización en historiografía (nueve cursos en tres trimestres, 105 créditos)

Clave            Nombre

#### *Primer trimestre*

- |        |   |
|--------|---|
| 146036 | Seminario de diseño I: Historiografía I                             |
| 146042 | Temas selectos I: Métodos y técnicas de investigación documental    |
| 146039 | Taller de diseño I: Investigación: historiografía cultura virreinal |

#### *Segundo trimestre*

- |        |  |
|--------|--|
| 146037 | Seminario de diseño II: Historiografía II                              |
| 146043 | Temas selectos II: Métodos y técnicas de investigación historiográfica |
| 146040 | Taller de diseño II: Investigación: Historiografía del siglo XIX       |

#### *Tercer trimestre*

- |        |   |
|--------|---|
| 146038 | Seminario de diseño III: Historiografía III                             |
| 146044 | Temas selectos III: Métodos y técnicas de investigación historiográfica |
| 146041 | Taller de diseño III: Investigación: historiografía del siglo XX        |

### **Maestría en historia del diseño**

(cinco cursos durante tres trimestres y Tesis, total 160 créditos)

#### *Primer trimestre*

- |        |   |
|--------|---|
| 147013 | Proyecto de tesis I   |
| 147016 | Seminario de metodología para la investigación / Teoría y método de la historia |

*Segundo trimestre*

- 147014 Proyecto de tesis II  
147017 Seminario de docencia: Historia y formación profesional

*Tercer trimestre*

- 147015 Proyecto de tesis III

**Doctorado en historia del diseño**

(seis cursos-seminario durante seis trimestres y Tesis doctoral, total 360 créditos)

- 147018 Seminario de investigación I  
147019 Seminario de investigación II  
147020 Seminario de investigación III  
147021 Seminario de investigación IV  
147022 Seminario de investigación V  
147023 Seminario de investigación VI

JUAN MANUEL  
LÓPEZ RODRÍGUEZ

## Sugerencias para la evaluación de tres quehaceres académicos<sup>1</sup>

---

Trato de esbozar en la primera parte de este trabajo, y la más extensa, algunas observaciones concernientes a una sucinta evaluación de la docencia de la Carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica, sobre todo, en lo que toca a los Planes de Estudio vigentes; para terminar, en forma un poco más breve, con lo correspondiente a Investigación y Difusión de la Cultura.

Lo realizo de esta forma porque me llama la atención que una carrera que lleva en su nombre el término de *comunicación*, aparentemente haya olvidado la necesidad de contemplar al receptor, y esta posibilidad comunicativa se ha vuelto monólogo.

Hace ya tiempo que nos hemos dejado de preocupar por los usuarios — actores sociales indispensables involucrados en el proceso de diseño—, estudiándolos desde su historia, su ideología, su cultura, sus instituciones, etcétera, etcétera, creando un proceso de enseñanza del diseño gráfico que se cierra en sí mismo, vistiéndose de palabras tales como *eficacia* y *eficiencia*, sin preocuparse, casi nunca, por el análisis de los signos y los símbolos propios de sus campos de recepción, y generando los que considera convenientes sin conocer ni estudiar los códigos visuales de dichos receptores, y mucho menos los *significados* propios de un proceso de comunicación en el que, cuando menos, intervienen dos partes.

¿Cómo hemos llegado a esto? Veamos a ojo de pájaro algunos planteamientos históricos convertidos ya en lugar común.

1. El presente texto es un intento de evaluación de la docencia, la investigación y la difusión en la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica en CyAD/Azcapotzalco.

Cuando los burgueses del siglo XIX se convirtieron en mecenas de las artes plásticas, substituyendo a reyes, papas, nobleza y clero, se autonombraron inteligentes, cultos, ricos, sensibles y capaces de disfrutar su tiempo de ocio para la elevación del espíritu, en tanto que el resto del mundo estaba compuesto por tontos, ignorantes, pobres, insensibles y gentes que solamente podían sobrevivir trabajando. Es bajo estos criterios que llega la sociedad europea y el mundo, en general, a los finales de ese siglo XIX.

Pero en las primeras décadas del siglo XX, Malevich, y luego, bastantes años después, Rauschemberg, vienen a poner el desorden cuestionando a fondo los sagrados principios decimonónicos. Uno de los más combativos en este sentido es Marcel Duchamp, y en medio de tal efervescencia, Ródchenko y Stepánova lanzan aquel gran grito "¡Abajo el arte, viva la técnica!", porque el arte, según decían, no era más que una gran mentira.

En este caldo de cultivo es donde van a aparecer, por un lado, el Bauhaus, y por otro, la Segunda Guerra Mundial. Junto a ellos, marchando en paralelo o precediéndoles, están todos los movimientos neoplasticistas, el constructivismo ruso, las "Arts and Crafts", y, en 1930, el "International Style", glorificador de la tecnología en detrimento de "poiesis" y "aesthesis". Estas nuevas posiciones tecnócratas van cobrando cada vez más adeptos, sobre todo, desde que hacen su aparición las declaraciones de Morris.

A partir de la búsqueda de un funcionalismo feroz, máximo entre los años treinta y los cuarenta, el mundo es capaz de convertir a la tecnología en belleza.

En este contexto, y como consecuencia de la Segunda Guerra, la Europa fascista expulsa a sus grandes pensadores humanistas. Por poner un ejemplo, llegan a México los mejores cerebros de la República Española, en tanto que los expulsados por el nacismo alemán van a dar, en su mayor parte, a Estados Unidos. En el campo de los diseños tuvimos en este país arquitectos de la estatura de Benlliure o de Candela, y cartelistas de la altura de Renau, por citar sólo algunos.

El imperialismo norteamericano, ante ese éxodo de pensadores, atento a los huecos que se abrían en la cultura universal, se apresura a cubrirlo con tecnología, que se genera al servicio del capital para incrementarlo, obligando a las artes a volver a donde estaban en el siglo XIX, o sea, a ser sacralizadas en museos o a ser propiedad de poderosos.

Cuando la enseñanza del diseño se inicia en México, materias como la historia del arte, la semiótica o teoría de la comunicación eran obligadas en aquellas primeras escuelas. Pongamos un ejemplo, las artesanías y el diseño convivían en la vieja EDA (Escuela de Diseño y Artesanías del INBA), que trataba de entender —cosa que nunca logró— que ambas son una manifestación cultural. Finalmente, se divorciarían ambas enseñanzas, dando

origen a dos escuelas diferentes y perdiendo, lo que quizá, fue la última oportunidad de realizar ese rescate cultural de nuestros diseños, según ha criticado tantas veces Alberto Híjar y muchos otros profesores interesados en analizar aquel divorcio.

Mientras aquella vieja EDA se dabatía en esa escisión entre artesanía y diseño, perdiendo una de las últimas alternativas de acercamiento del diseño a los espacios culturales más profundos de nuestra realidad, la UAM va paulatinamente perdiendo los espacios teóricos que la enriquecían. Los grandes historiadores, filósofos y comunicólogos que teníamos, emigran a otras instituciones (Enrique Dussel, Daniel Prieto o Márquez Rodiles, por citar algunos, y sin que ello se entienda como una falta de reconocimiento a los doctores que el día de hoy forman parte de nuestro Departamento) mientras que, en cambio, los talleres de gráfico crecen y se enriquecen con equipo nuevo, y vemos aparecer las computadoras.

Nuestros alumnos pierden totalmente el contacto con el exterior (que antes, bajo el concepto de "ámbitos de estudio" les enriquecía el contacto con las diferentes culturas de sus receptores). Esto se traduce, con el paso del tiempo, en un desconocimiento casi absoluto del usuario, y con ello, en un desconocimiento total de la realidad externa.

Ese menosprecio sufrido por la parte humanística de nuestra carrera se ha reflejado, lógicamente, en el incremento de las partes técnicas de la misma. Como decía algún investigador de la comunicación: "quien no dice, será dicho". Si a ello sumamos que no existe una teoría propia del diseño gráfico —ni espacios comunes para poder generar esa teoría—, nos damos cuenta que las técnicas se han convertido en una posibilidad impositiva cuando debieran ser una posibilidad creativa.

El alejamiento de nuestros estudiantes de diseño de la realidad externa, del contacto con su sociedad, sumado a la minimización de las partes humanísticas que enriquecían la currícula de sus licenciaturas, no permite la evaluación del diseño en tanto a su uso o consumo, en cuanto a su historia, o en tanto a su significado. El alumno debe conformarse, en el mejor de los casos, con el criterio muchas veces dudoso del docente, lo que, generalmente, se traduce en una mera repetición de conocimientos en lugar de la producción de los mismos.

Veamos, con dos o tres ejemplos, lo que sucede con las cargas teórico-metodológicas de la Carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica.

Tenemos dos unidades de enseñanza-aprendizaje en la carrera dedicadas a la Teoría del Diseño (los dos primeros eslabones teóricos impartidos con "eslabones" tecnológicos, operativos y laboratorios, entre otros, durante un trimestre) en los que se contempla, básicamente, el Modelo General del Proceso de Diseño como posibilidad teórico-analítica-metodológica. Si nos

ponemos atentos, nos damos cuenta que, por su mismo anquilosamiento y falta de ductilidad, el tal Modelo General no pasa de ser una técnica más de las que el alumno deberá aprender, en lugar de un método, como se ha intentado hacernos creer.

Después de la carga teórica inicial (los eslabones correspondientes, sumados a otros, de un trimestre de duración cada uno) se supone que el alumno analiza, del tercer trimestre teórico hasta el séptimo, cuatro tipos diferentes de "discurso". Sin embargo, contra lo estipulado en el mapa curricular del plan de estudios, el teórico tercero de dichos "eslabones" lleva por título "Iniciación a la teoría de la comunicación gráfica", y el objetivo estipula el estudio de la comunicación propagandística publicitaria. El cuarto teórico, que aparece en el Mapa Curricular como "Discurso educativo", lleva por título en el Plan de Estudios "Retórica de la imagen y el texto" y como objetivo el estudio de las publicaciones. El quinto en el Mapa es el Discurso Mercantil, se titula Teoría del Diseño II, y sus objetivos son los mensajes publicitarios. Hasta aquí algunos brevísimos ejemplos de las contradicciones que presentan los eslabones teóricos. Baste decir que así es desde el primero al último...

El caso de los eslabones (trimestres) encargados de la Metodología es aún más grave. Cito tres ejemplos. El tercero en el Mapa Curricular, que se imparte después de que el alumno ha cursado los dos trimestres obligatorios del llamado "Tronco Común", señala Metodología del Diseño Gráfico y los objetivos son el estudio del cartel (entiéndase que se trata de un nivel inicial en el cual el alumno aún no tiene idea, por lo menos, de lo que es la fotografía, y se pide que se le enseñen los métodos para realizar carteles). En quinto trimestre (quinto eslabón Metodológico) el Mapa señala el Análisis de la Publicidad, Semiótica I y en los objetivos del Plan de Estudio se marca el estudio del envase. En el caso del noveno, en el Mapa vemos Taller de Investigación, que en el Plan de Estudios se llama Metodología de la Comunicación Educativa, y presenta como objetivos el estudio de los diversos modelos metodológicos para la producción de multimedia. Cierro esta galería de ejemplos citando que el objetivo marcado en el Plan de Estudios para el octavo, es el estudio de la televisión, donde sabemos que el trabajo de nuestros egresados ha sido prácticamente igual a cero.

Independientemente de los conflictos que presentan las cargas teórico-metodológicas aquí señaladas, consecuencia de una serie de "ajustes" realizadas en 1994 a un Plan de Estudios que se había aprobado por primera vez pocos meses antes (el Plan de Estudios original nunca había sido legalmente aprobado por las instancias universitarias correspondientes), tenemos otros problemas.

Vemos con toda claridad que nuestro Plan de Estudios actual establece una relación con la sociedad en forma absolutamente vertical y voluntaris-

ta. El usuario, entendido en su identidad, en su cultura y en su constante transición, se ha vuelto un ente abstracto, inasible y desdibujado. Al no preocuparnos por la parte histórica (no ha habido en nuestra División ningún intento serio de investigación histórica del diseño gráfico hasta hace un par de meses), no podemos entender a un receptor actual en lo social, en lo político, en lo económico, etcétera.

Es así como se ha dado un plan de estudios que privilegia el estudio del "objeto" de diseño —con criterios más cercanos a valores individuales que a valores genéricos— sobre el estudio de los lenguajes propios del diseño en su parte teórico-metodológica, cuando el "objeto" de diseño debería, si somos coherentes con nuestro sistema eslabonario, estudiarse en los demás eslabones que se llevan en cada trimestre a partir del conocimiento de dichos lenguajes (me refiero a los eslabones tecnológicos u operativos, por ejemplo).

Cada vez que elaboro mis cartas temáticas trimestrales, me percato con mayor nitidez que, finalmente, lo que estamos reflejando con este Plan de Estudios es lo que propone la globalización: *una integración económica con la consiguiente pérdida de las identidades culturales*.

Vale la pena aclarar que las observaciones hasta aquí señaladas se refieren al Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica. Los posgrados (especialización, maestría y doctorado) que tiene a su cargo nuestro Departamento, han sido ácremente criticados por su acercamiento a las disciplinas que en la licenciatura se han perdido, y la crítica, como es obvio, nace de quienes piensan que el diseño tiene una mayor incidencia técnica y cada vez menos interesado en sus facetas sociales.

Pero el actual Plan de Estudios no es el único problema que tenemos de docencia. Hay otro problema que quiero señalar, y es el de las asignaciones de carga docente. Debido a un número relativamente reducido de profesores que tiene cada Departamento, éstos cubren los eslabones que les corresponden y, entonces, sucede que en muchísimos casos los profesores están poco capacitados para el tema que se les asigna. Es indudable que si se pudiera echar mano de docentes de otros departamentos esto se subsanaría en gran medida, pero no se hace así, entre otras razones porque los profesores aceptan una carga mayor en razón a una beca mayor, improvisando en muchas ocasiones los contenidos de las unidades de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior manifiesta un alto grado de falta de preparación de un número determinado de profesores. No existen espacios de discusión sobre los contenidos de los eslabones y las Cartas Temáticas difícilmente se actualizan. Una posibilidad de espacio de reflexión son los Grupos y las Áreas de Investigación, pero éstas, en el mejor de los casos, todavía están en proceso de consolidación y en muchas de ellas aún no se ven con claridad los resultados de sus trabajos.

Si a todo lo anterior sumamos la escasa producción de textos de apoyo para los campos de estas temáticas, el panorama se oscurece más. La producción de textos va ligada al problema de la investigación, que en los terrenos que me ocupan es casi nula. El profesorado publica, sí, pero la pregunta sería: ¿cuántas de esas publicaciones sirven como apoyo a sus respectivas cartas temáticas? Lo cual nos conduce a otro problema, la pérdida del sentido original del "profesor-investigador". Aquel espíritu que generó una figura de docente que enriquecía su labor con la investigación, y que hacía a nuestra Universidad única en ese sentido en el campo del Diseño de la Comunicación Gráfica, ha sido totalmente abolido a cambio de una serie de fundamentalismos tecnócratas.

En nuestra División la investigación está definida. Hay lineamientos al respecto que señalan los puntos a cubrir por cualquier proyecto de investigación que se intente registrar. Los proyectos de investigación individuales han dejado de existir. Para que un proyecto se apruebe por el Consejo Divisional, debe insertarse en algún Grupo o Área de Investigación. Pero cuando, desde las Comisiones de Consejo en las que me ha tocado participar en múltiples ocasiones, se analizan los productos de las investigaciones de nuestros profesores de Diseño de la Comunicación Gráfica, es evidente que sólo algunas de ellas están relacionadas directamente con las labores de docencia cotidiana de los profesores.

Sobre los aspectos de la Difusión de la Cultura la problemática se reduce considerablemente.

Las diferentes alternativas que abre la universidad para eventos, coloquios y mesas redondas, exposiciones y actividades similares, se encuentran constantemente saturadas. Es difícil encontrar un espacio en las áreas de exposición de la biblioteca, por ejemplo, si no se solicita con mucho tiempo de antelación. Este trimestre solicité espacio para traer una exposición que se armó conjuntamente con el Taller de la Gráfica Popular, y voy a tener que esperar hasta febrero del 2002 porque, entre otras, hay dos exposiciones de profesores de CyAD (esta ponencia se escribe en noviembre del 2001). Las expresiones artísticas de los miembros de la comunidad demuestran los adelantos y los logros de la vida cultural de la misma y, por tanto, son indispensables.

Constantemente los profesores como los coordinadores de carrera están propiciando esa mirada hacia el exterior tan enriquecedora como necesaria, a ello se debe la variedad de eventos con personalidades destacadas en nuestros campos de trabajo.

No se trata en esta ocasión de ejercer este pequeño intento de evaluación ejerciendo la crítica únicamente. No tendría ésta ninguna validez si no se sugirieran ciertas alternativas para remediar, en lo posible, aquellas situa-

ciones que creemos que están deficientes. ¿Cuáles serían las alternativas que creemos más urgentes?

- a) Revisión de los planes de estudios para realizar adecuaciones que son urgentes, o bien, lo que es más difícil y remoto, ponderar la posibilidad de retomar la propuesta de nuevos planes que se hizo hace cuatro años, para discutirla y corregirla si se considerara necesario, y ejercerla.
- b) Rescatar el binomio investigación-docencia para el enriquecimiento de nuestra licenciatura.
- c) Generar grupos de profesores al interior de los Departamentos, que se reunieran con cierta periodicidad, cuyos intereses fueran afines y que bajo la Coordinación de Docencia Departamental se abrieran pequeños núcleos de discusión que enriquecieran la docencia.
- d) Abrir vías de acercamiento al conocimiento de las necesidades sociales y de los códigos del receptor, que se vieran como una posibilidad real de diseño, en lugar de la creación voluntarista de necesidades desde los marcos puramente mercantilistas.
- e) Hacer estudios constantes y actualizados del mercado laboral, del desarrollo y desempeño profesional. Este tipo de análisis tendrá que ser periódico por el dinamismo que representa una profesión que cambia constantemente, para lo cual es necesario no perder el contacto con los egresados. Hay que tener presente que preparamos alumnos para ejercer una profesión que no es de hoy, sino de varios años a futuro, y que estos alumnos deberán conocer las técnicas esenciales, ya que, en última instancia, los aspectos técnicos del diseño pueden ser comprados. Que lo importante son los lenguajes y que éstos nacen de la sociedad y, por lo tanto, no se le imponen.
- f) Empezar a trabajar lineamientos de docencia que sean autorizados por el Consejo Divisional, así como los hay para la investigación.
- g) Producir textos que apoyen las distintas temáticas concernientes al aprendizaje del diseño gráfico.
- h) Promover la participación de alumnos de todos los niveles en proyectos de investigación, ya que sería un camino de acercamiento del alumno a una realidad externa.



BÁRBARA PAULINA  
VELARDE GUTIÉRREZ

## El tiempo de la evaluación: ocupaciones y preocupaciones de los alumnos

---

### I. Hipótesis: mi experiencia

En mi reciente paso por la carrera de Arquitectura en la UAM-Azcapotzalco tuve que encarar, trimestre a trimestre, requisiciones que sumaban una larga lista de quehaceres —más prácticos e inmediatos— que conscientes y reflexivos. De esa experiencia surgió una inquietud por aquellos que, lejos de interesarse en los asuntos que hoy nos reúnen, son quienes, al terminar los estudios escolares, diseñarán y producirán los objetos que nos darán de qué hablar, alejando o acercando las respuestas —que en estas sesiones encontremos— a la práctica real y cotidiana en el mundo del diseño.

Acaso la docencia, en un esfuerzo común y visionario, sea la mejor herramienta para convertir estas construcciones teóricas en una actitud que se refleje en la práctica y que haga llegar nuestras reflexiones y conclusiones al mundo de la realidad “extra escolar”.

### La construcción de un trimestre

El espacio trimestral de trabajo, con su ritmo forzado y grandes expectativas, poco tiempo da al alumno para sentarse a cuestionar el método de enseñanza-aprendizaje de cada eslabón y cada asignatura, labor que, por tradición, costumbre o comodidad, los alumnos generalmente dejan al arbitrio de los profesores. Pero más grave todavía, es que no se realiza el mínimo esfuerzo por cuestionar nuestra propia actividad como supuestos creadores de diseños, ya que desde la etapa escolar deberíamos hacer conciencia sobre cómo lograr la trascendencia de nuestros diseños.

Muchos son los aspectos externos que seguramente han influido en esta situación: lo apresurado de la vida cotidiana; las presiones por lo inmedia-

to; la diversificación y especialización cada vez más aguda en cada disciplina; la competencia; las presiones de la globalización, el gusto y preponderancia de la forma por encima de los contenidos, etcétera.

Por ello es necesario analizar: ¿cuáles son las ocupaciones y preocupaciones de los estudiantes? ¿cuál es la jerarquía que le dan a las tareas por realizar?

Número uno: Eslabón operativo (Taller de proyectos). Cumplir con todos los puntos, llenar hojas y hojas de grandes formatos con líneas perfectas y dibujos exactos cuyo mayor mérito, parecería ser, no pocas veces, el haber nacido de una computadora, como si en vez de ser herramienta para darnos el tiempo y el espacio para reflexionar, supliera la ya de por sí pobre idea del concepto del diseño o de la obra en cuestión. Perfección virtual y de representación que, obvio, no alcanza el objeto una vez construido o creado.

Número dos: Eslabón operativo. La búsqueda de la forma. Revolviendo el cajón del repertorio tantas veces visto y “manipulado”, buscando en casi cualquier libro o revista, formamos un collage que pocas veces entendemos pero que, aparentemente, cumple con ciertas cualidades estéticas y funcionales: unas cuantas adaptaciones y el ejercicio está listo.

Número tres: Eslabones teóricos. Ante la avasalladora avalancha de planos, apenas asoman los eslabones “menores”. El análisis metodológico se convierte, las más de las veces, en simplemente llenar, cual “test” de revista para adolescentes, una serie de cuestiones: que si cuántos accesos, cuántas ventanas, los materiales empleados, alturas, colores, y yo qué sé tantos conceptos, principalmente de orden cuantitativo.

También está la “historia del arte” que, a manera de cuadro sinóptico, parece integrar ciertos rasgos que no acabamos de relacionar con su contexto, ni mucho menos aun con el diseño en la actualidad. Al respecto, me parece muy importante la revisión de la historia, de los estilos, de sus creadores y de los diseños pasados, pero entendiéndolos como un proceso que nos alimenta en el presente y que, al no ser entendido como momentos aislados, nos da la base para comprender y transformar.

### **Cuestionamiento**

¿Dónde existe pues, el verdadero espacio para entender por qué elegimos las formas que elegimos?, ¿por qué retomamos y reproducimos ciertos esquemas?, ¿cuándo es el momento para reflexionar sobre nuestros propios valores y significados, para preguntarnos si estamos respondiendo a “necesidades” sociales, a intereses comerciales, a modas impuestas, o reaccionando ante discursos como globalidad, nacionalismo, identidad, etcétera, a través del repertorio formal que utilizamos?

Creo que una alternativa a esta problemática, sería vincular el objetivo de la evaluación del diseño —en forma directa e inmediata— al momento de la

creación del concepto particular de diseño de cada alumno. Claro sólo si se entiende la evaluación como una constante que no se limita al momento en que el objeto se haya elaborado, producido y distribuido para su aplicación, sino como una actitud que permanece en todas las etapas del proceso, especialmente en su fase inicial; ello conducirá a la elaboración de un diseño razonado y congruente con los intereses que lo motivan.

## II. Investigación: la otra experiencia (alumnos UAM)

Una vez relatada esta experiencia y después de cavilar sobre la brecha existente entre los conocimientos y las reflexiones de los académicos respecto a la práctica de los alumnos en su desempeño diario como diseñadores —en lo escolar y lo profesional—, realicé una serie de entrevistas y encuestas que confirmaron, la mayoría de las veces, los planteamientos descritos líneas antes.

Como punto de partida, clasifiqué a los alumnos en tres grandes bloques: tronco común (primero y segundo trimestres), trimestres intermedios (del tercero al noveno trimestres) y trimestres integrales (del décimo al décimosegundo trimestres). Aleatoriamente elegí 15 alumnos de cada bloque, adscritos al turno matutino de las tres carreras de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, y les pedí responder por escrito las siguientes preguntas:

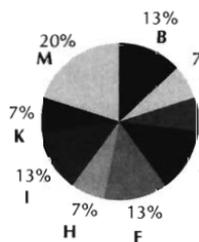
1. ¿Qué es la evaluación del diseño?
2. ¿En qué momento se debe evaluar el diseño?
3. ¿Conoces algún método para evaluar el/los diseños?
4. ¿Aplicas algún método para evaluar los diseños que elaboras escolar o profesionalmente?
5. Quién debe evaluar el diseño, ¿el diseñador o el público a quien va dirigido?
6. A lo largo de tu carrera, ¿se trató en clase el tema de la evaluación del diseño?
- 6.a ¿En qué materia o eslabón fue tratado?
- 6.b Si el conocimiento se adquirió en algún eslabón teórico, ¿se aplicó el conocimiento en los diseños elaborados en los eslabones operativos?

Los resultados obtenidos a partir de cada una de ellas pueden observarse en el Cuadro 1.

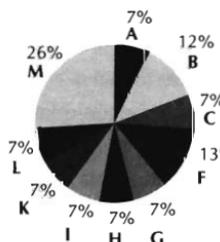
Las respuestas obtenidas de esta primera pregunta son determinantes para medir la familiaridad del alumno con el proceso de evaluar los diseños. Podemos observar en el cuadro —y en sus respectivas gráficas—, tres grandes grupos: los que hacen alusión a un análisis del diseño, e incluso, hablan de “métodos” y “fines”; los que limitan el término “evaluación” al ámbito escolar refiriéndose a la calificación que “les da” el profesor, y aquellos que no respondieron o cuya respuesta fue muy distinta de las anteriores.

CUADRO 1.			
¿Qué es la evaluación del diseño?	Tronco Común	Trimestres Intermedios	Trimestres Integrales
A. Metodología que se debe seguir para que el diseño tenga un buen fin.	-	1	-
B. Método o parámetro para descubrir si un objeto es funcional.	2	2	4
C. Es cuando se ve si el objeto cumple con su objetivo inicial.	1	1	2
D. Es el análisis de las condicionantes que afectan al diseño.	1	-	-
E. Es como el diseñador califica su trabajo.	2	-	-
F. Es dar una calificación a un objeto.	2	2	3
G. Es la aplicación de la mayor cantidad de conceptos teóricos.	-	1	-
H. Es cuando el diseño es aceptado o no por el público.	1	1	-
I. Es algo subjetivo, depende del profesor.	2	1	3
J. Es la forma armoniosa de los objetos.	-	-	1
K. Es estimar los conocimientos y aptitudes del alumno.	1	1	-
L. Es el Departamento de teórico.	-	1	-
M. No sé.	3	4	2

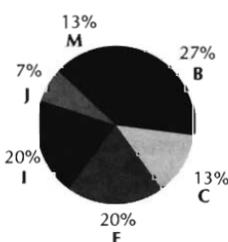
1. Tronco común



1. Trimestres intermedios



1. Trimestres integrales

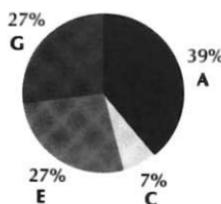


Es importante destacar que conforme los alumnos avanzan en su carrera, no parece haber una evolución significativa en las respuestas, pues aunque la frecuencia de "no sé" disminuye, en cambio aumentan aquellas que se refieren a "métodos para lograr los objetivos"; sigue vigente la visión escolar, donde el término "evaluación" simplemente hace alusión al examen trimestral.

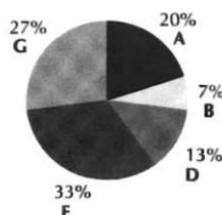
Es curioso que los alumnos del tronco común hayan mostrado más disponibilidad para dar una respuesta adecuada, pues los de trimestres intermedios ubicaron al profesor como juez, aprovechando el espacio para hablar de las “injusticias” a las que sus diseños son sometidos, y que los de trimestres integrales tuvieron actitudes más reflexivas.

CUADRO 2.			
¿En qué momento se debe evaluar el diseño?	Tronco Común	Trimestres Intermedios	Trimestres Integrales
A. En todo momento.	6	3	10
B. Al terminar cada etapa de diseño.	-	1	2
C. Al principio y al final.	1	-	-
D. Al principio.	-	2	-
E. Al final, antes de lanzarlo al mercado.	4	5	2
F. Cuando un diseño esté afectando a una comunidad.	-	-	1
G. No sé.	4	4	-

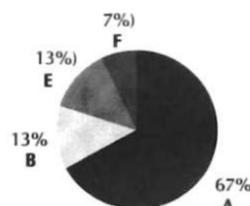
2. Tronco común



2. Trimestres intermedios



2. Trimestres integrales



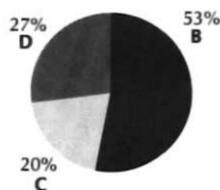
Para profundizar sobre la inquietud de sensibilizar a los alumnos respecto de la importancia de la reflexión, la autocrítica y la permanente evaluación de cada uno de sus diseños, desde el momento de ser ideados, esta pregunta fue vital para confirmar la desvinculación que existe entre los futuros diseñadores y las actitudes antes citadas, pues aunque es muy claro el avance de los alumnos desde los primeros trimestres hasta los integrales, aún en trimestres avanzados, como octavo y noveno, aparecen respuestas que limitan el proceso de evaluación al momento “justo antes de llevarlo al mercado”.

Las preguntas 3 y 4 fueron respondidas, en la mayoría de los casos, como una sola, por ello aparecen en el Cuadro 3-4.

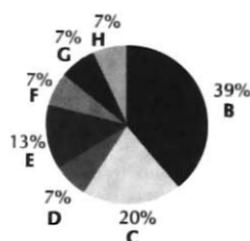
Aun y cuando todos los alumnos entrevistados —exceptuando, tal vez, a los de tronco común— han cursado materias del eslabón metodológico, donde se supone existe o debe existir el espacio para reflexionar los diseños y, por tanto, evaluarlos, es impresionante como sólo el 20% de los alumnos

CUADRO 3-4.			
¿Conoces algún método para evaluar los diseños? ¿Aplicas algún método?	Tronco Común	Trimestres Intermedios	Trimestres Integrales
A. Sí	-	-	2
B. No	8	6	9
C. No, pero debe ser utilizando ciertos parámetros o por criterio del propio diseñador.	3	3	1
D. Intentan proponer algunas condicionantes para evaluar.	4	1	-
E. Sometiéndolo al juicio de expertos en el tema (como el profesor).	-	2	3
F. Método "tradicional".	-	1	-
G. Método científico.	-	1	-
H. Según el Reglamento de Construcción y las Normas Técnicas Complementarias.	-	1	-

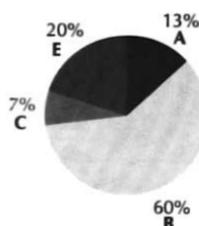
3-4. Tronco común



3-4. Trimestres intermedios



3-4. Trimestres integrales



de trimestres integrales dicen conocer o aplicar algún método para realizar dicha evaluación, dejando en gran medida ese trabajo en manos de "los expertos". Es interesante observar como los alumnos de trimestres intermedios se "aventuran" señalando métodos como el científico o el "tradicional" (no especificando).

Finalmente, se repite la disposición de los alumnos de tronco común definiendo la "evaluación del diseño" como algo que "no debe ser difícil de hacer" y proponiendo, además, aspectos importantes para realizarla (véase Cuadro 5).

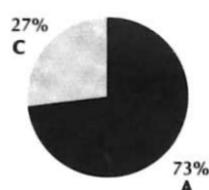
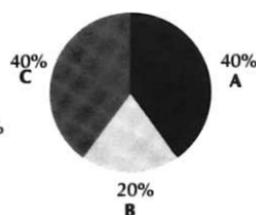
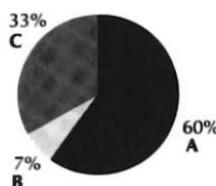
Desde la primera pregunta, con respuestas que hablan de "aceptación del público" o "de la estimación que se hace de sus conocimientos por una tercera persona", existe una tendencia significativa a adjudicar el trabajo de evaluación a otros personajes relacionados con el diseño, como el asesor

CUADRO 5.			
¿Quién debe evaluar el diseño, el diseñador o el público a quién va dirigido?	Tronco Común	Trimestres Intermedios	Trimestres Integrales
A. Ambos, diseñador y público.	9	6	11
B. El diseñador.	1	3	-
C. El público.	5	6	4

5. Tronco común

5. Trimestres intermedios

5. Trimestres integrales



(profesor) y el público.

Aunque la figura del diseñador como protagonista en el proceso del diseño desaparece en el grupo de trimestres integrales, la respuesta que integra al diseñador y al público como personajes "evaluadores" es mencionada en la mayoría de los casos.

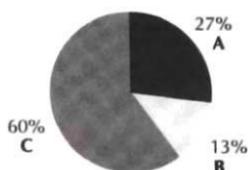
Resulta desafortunado que los alumnos de trimestres intermedios delegen su responsabilidad, casi siempre, en el público, como si sólo éste fuese el encargado de evaluar los diseños.

La pregunta número seis sólo fue aplicada a los alumnos de los trimestres intermedios y trimestres integrales, puesto que para responderla es necesario haber cursado, como mínimo, dos trimestres (véase Cuadro 6).

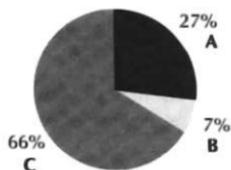
A pesar de que los objetivos de varias asignaturas del eslabón metodoló-

CUADRO 6.		
A lo largo de tu carrera, ¿se trató el tema de la Evaluación del Diseño	Trimestres Intermedios	Trimestres Integrales
A. Sí.	4	4
B. Poco.	2	1
C. No.	9	10

6. Trimestres intermedios



6. Trimestres integrales



gico<sup>1</sup> van encaminados a orientar al alumno sobre la manera como puede reflexionar sobre sus diseños, sugerir metodologías para su análisis, realizar críticas y mostrar ejemplos diversos sobre el resultado que han tenido los objetos en determinado contexto, etcétera, el porcentaje predominante se refiere a alumnos que dicen no haber trabajado sobre la “evaluación del diseño” en ningún caso.

¿Qué sucede, entonces, entre las reflexiones, el alumno y los diseños?, ¿por qué el alumno no tiene clara conciencia de los momentos en que evalúa su trabajo, independientemente del conocimiento de métodos académicos o propios? o, ¿por qué para los alumnos la “evaluación del diseño” parece más un “tema” de clase que algo intrínseco a cada momento del diseño?

Considerando únicamente las respuestas “sí” y “poco” de la pregunta número seis, veamos sus resultados:

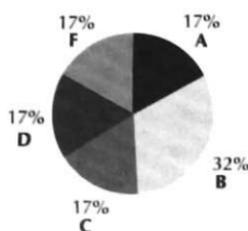
Si tomamos como total el número de alumnos que dijeron haber trata-

CUADRO 6a.

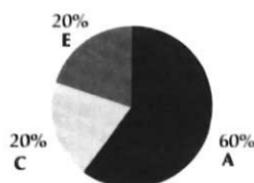
¿En qué materia o eslabón fue tratado?	Trimestres	Trimestres Intermedios Integrales
	(6)	(5)
A. En todos.	1	3
B. Metodológico y Teórico.	2	-
C. Metodológico.	1	1
D. Teórico.	1	-
E. Operativo.	-	1
F. Operativo e Interdisciplinario	1	-

1. Según las Cartas Temáticas y Programas de Estudio oficiales, propuestos por la Universidad (Coordinación de Docencia, Ciencias y Artes para el Diseño).

6a. Trimestres intermedios



6a. Trimestres integrales

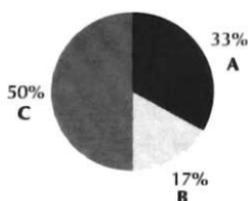


do el tema durante la carrera, las respuestas a esta última pregunta son las siguientes:

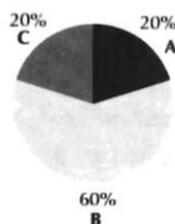
Aunque no haya mucha claridad respecto a cuáles son las asignaturas

CUADRO 6b.		
Si el conocimiento se adquirió en algún eslabón teórico, ¿se aplicó el conocimiento en los diseños elaborados en los eslabones operativos?	Trimestres Intermedios (6)	Trimestres Integrales (5)
A. Sí.	2	1
B. A veces.	1	3
C. No.	3	1

Trimestres intermedios



Trimestres integrales



enfocadas al análisis de los diseños y su evaluación, el hecho de que aparezca la respuesta "en todas", nos habla de la posibilidad real de vincular los conocimientos teóricos con la práctica operativa, ideal y fin del método eslabonario de las carreras de diseño en la universidad.

Es relevante que tres alumnos dijeran no haber tocado el tema sobre Evaluación del Diseño a lo largo de su carrera, y que lo hicieron de manera

negativa, como una forma de protesta con la manera como se abordan la teoría y la práctica durante los cursos.

### III. Conclusión

Los académicos que compartimos esta reflexión, estamos convencidos de la importancia de los temas y conceptos que hoy nos motivan; pero entre nosotros y los alumnos —muchos de ellos decididos a olvidar las teorías y dedicarse a construir sus “propias” formas y diseños para vender a un público movido por otra amplia gama de intereses—, encuentro un espacio enorme, capaz de ensordecer las más entusiastas voces que se proclaman en este evento.

¿Cómo hacer a los alumnos partícipes de nuestras inquietudes y dejar en ellos, la preocupación y responsabilidad de conocer el por qué de sus propias creaciones, más allá de cualquier tendencia, estilo o preferencia?, ¿cómo lograr que tomen las riendas del diseño en su país?

La metodología del diseño debe dejar de ser un catálogo de estilos o una lista de aspectos formales que cuantificar. Logremos que la reflexión y la constante evaluación de los diseños pasen a ser un “estado de conciencia” que dirija la actividad creativa y creadora.

La universidad no es ajena a esto, los que ahora discurrimos nos hemos dado tiempo para ello, es indispensable que estas reflexiones lleguen al ámbito estudiantil y que permitan que estos nuevos diseñadores sean capaces de transformar nuestros ideales en proyectos realizables y trascendentes.

FRANCISCO JAVIER  
GUTIÉRREZ RUIZ

## ¿Qué debe?... ¿Qué puede?... El quehacer del diseño industrial en la UAM-A

---

La experiencia de más de 30 años de ejercicio profesional como diseñadores industriales en México, es un referente de análisis decisivo y de suma utilidad en la construcción de esta disciplina, que enfrenta el gran reto de consolidar su participación en la dinámica de los nuevos escenarios del desarrollo nacional. La omisión de esta experiencia como base de la reflexión teórica del diseño, ha permitido el florecimiento de un discurso universitario desfasado, en gran medida, de las capacidades económico-tecnológicas, de la problemática comercial actual y de los diversos sectores productivos del país.

La División de Ciencias y Artes para el Diseño (División de CyAD) de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A), creada con base en los fundamentos teórico-metodológicos generados a mediados de los años 70 por el grupo académico fundador, mantiene —como su objetivo principal— el formar profesionistas críticos de la realidad nacional, comprometidos desde su disciplina en la solución de los problemas prioritarios del país<sup>1</sup> y, específicamente, en diseño industrial, conscientes del rol fundamental que tiene esta profesión en el desarrollo tecnológico nacional.<sup>2</sup> Sin embargo, bajo la dinámica actual del desarrollo del país, la viabilidad de estos fundamentos académicos que otorgan a las disciplinas del diseño

1. Ver "Objetivos CyAD-UAM/A", Documento de trabajo No. 2 y 3/74/75/76, División CyAD, UAM/A, 1977.
2. Ver "Carrera de Diseño Industrial", Documento de Trabajo No. 13/74/75/76, División CyAD, UAM/A, 1977.

el rol estratégico de agentes decisivos de la *autodeterminación nacional*, ha disminuido notablemente, como resultado del desfase en que se encuentran sus conceptos, respecto del modelo de desarrollo neoliberal asumido por el Estado desde principios de la década de los 80. Durante este largo periodo, se han mantenido también factores internos que impiden, a más de 25 años de fundada la División de Ciencias y Artes y Diseño, la concreción y consolidación de sus instrumentos, como fundamento de la enseñanza del diseño en la universidad, ocasionando una importante dispersión de conceptos en la enseñanza actual del diseño industrial.<sup>3</sup>

Sin entrar en más detalles al respecto, es pertinente señalar que esta situación ha determinado que la influencia actual del diseñador industrial de la UAM-A, como agente del desarrollo en el ámbito productivo nacional, sea bastante menor de la esperada. El problema que subyace en esta situación es el siguiente: ¿cómo puede concretar, hoy en día, el diseñador de la UAM-A en su ejercicio profesional, la función social y humanística que se le inculca en su formación, bajo una realidad económica y productiva determinada por una economía de mercado, donde la viabilidad y competitividad de las instituciones son factores decisivos de supervivencia y, donde, obligados por las circunstancias, las instituciones mexicanas se manejan con acciones inmediatas, determinadas por los criterios costo-beneficio?

Entre los diversos elementos que conforman esta problemática compleja, me parece importante destacar la importante responsabilidad académica largamente postergada por la División CyAD, de evolucionar los fundamentos teóricos con que fue creada, hacia opciones que mejoren la viabilidad de sus conceptos, en relación con el modelo de desarrollo nacional, la dinámica socioeconómica y las estructuras tecnológico-productivas actuales del país, radicalmente distintas a las de hace 25 años. Mientras se lleva a cabo esta fundamental pero titánica tarea académica, considero que los profesores de la licenciatura de diseño industrial debemos generar opciones que, aunque menores, sean trascendentes en la calidad de la formación del diseñador industrial, alternativas que ante el entorno descrito anteriormente, deben orientarse a mejorar la competitividad profesional del egresado de la UAM-A.

Sin duda, los diseñadores industriales que formamos parte de la División hemos construido permanentemente la profesión en estos 30 años, desde la academia y el ejercicio profesional, con el firme propósito de que llegue a ejercer una influencia social, humanística, productiva y cultural convenient-

3. Ver "Propuesta para el Registro del Grupo de Investigación DeiGmas", Departamento Evaluación del Diseño en el Tiempo, División CyAD, UAMA, 2000.

te a la situación de la sociedad mexicana, pero, la dinámica nacional de las últimas dos décadas ha determinado un cambio radical del contexto que nos plantea nuevos y mayores retos. Las problemáticas nacionales se han acentuado y diversificado de forma importante y los recursos para un desarrollo nacional, promovido y sustentado por el Estado, tienden a desaparecer, generando condiciones que inhiben en gran forma la consolidación de esta profesión en el país bajo la perspectiva original que plantean los fundamentos académicos de la División de CyAD.

Algunos efectos de esta situación son: el cada vez menor poder adquisitivo de la población del país, bajo nivel cultural de una parte importante del mercado doméstico (lo que dificulta la valoración del producto diseñado), grandes rezagos en algunos sectores productivos y un cambio radical de la política del Estado, respecto a su función en el desarrollo tecnológico nacional. Lo anterior se ha manifestado, entre otros síntomas, en una insuficiencia de lugares adecuados para ejercer la profesión de diseñador industrial, que además, se ha visto acentuada por la sobreproducción nacional de diseñadores industriales, con relación a las necesidades del sector productivo del país.

Este contexto ha llevado a una práctica profesional singular en México, "donde tan importante es dominar el oficio del diseño industrial, como —o tal vez más— ser capaz de gestar y concretar opciones de carácter organizacional, que posibiliten acciones de diseño orientadas a incrementar la calidad integral del producto manufacturado en los sectores productivos nacionales". En general, todo diseñador industrial que se mantiene activo en el ejercicio profesional en el país, conoce estas problemáticas porque se enfrenta a ellas cotidianamente y, sin embargo, hoy en día, son poco reflexionadas en las aulas de la División CyAD por considerarlas ajenas a la profesión.

A la ambigüedad de conceptos transmitidos actualmente en la enseñanza del diseño industrial, se suma el gran alejamiento del ejercicio profesional en México, generando efectos definitivos en la problemática planteada, al formar al diseñador bajo una realidad distorsionada que lo conduce inevitablemente a un enfrentamiento repentino con una realidad profesional que lo rebasa. Este alejamiento ha permitido la generación de expectativas distorsionadas de la profesión, respecto a su nivel real de influencia en la dinámica productiva y comercial nacional, alentada por docentes que atribuyen capacidades y responsabilidades al diseño industrial, imposibles de ser concretadas en esta realidad. En general, la formación actual del diseñador industrial en México busca, como prioridad, desarrollar en el estudiante una capacidad analítica y creativa para contextualizar nuevos productos de uso; mas, la experiencia ha evidenciado que el reto principal

a que se enfrenta el diseñador en su ejercicio profesional, es el de encontrar opciones rentables para el sector productivo y comercial, que viabilicen su participación dentro de las rígidas estructuras económico-organizacionales del país (ya sean proyectos o acciones en torno al diseño).

En estos 30 años de ejercicio profesional, la comunidad mexicana del diseño ha generado diversas significaciones respecto al *hacer diseño industrial*, algunas antagónicas, generadas en parte por la falta de claridad en *lo que debe* y *lo que puede* hacer realmente la disciplina en la nueva dinámica del desarrollo nacional, pero también, como resultado de las múltiples posiciones desde donde se observa al diseño. Al respecto, hoy en día existen nuevas opciones de ejercicio profesional que han abierto los diseñadores en los últimos años, tanto en el campo profesional tradicional con tendencias muy marcadas en ciertas ramas y áreas de los sectores productivos,<sup>4</sup> como en diversas áreas y modalidades nuevas que representan espacios potenciales para ejercicio de la profesión, donde el diseñador no necesariamente concibe nuevos productos utilitarios. Al incursionar profesionalmente en otras áreas, la mayor ventaja del diseñador egresado de la UAM-A ha sido la de contar con capacidad para analizar y valorar —de forma crítica— y solucionar con creatividad y ordenamiento, problemas relacionados con las necesidades y deseos del consumidor.

Como consecuencia de esta diversidad de significaciones respecto al *hacer diseño industrial*, se han generado también múltiples connotaciones del producto de uso, que reflejan el énfasis que el diseñador asume, consciente o inconscientemente, como resultado del lugar académico o profesional particular desde donde desarrolla, tanto un proyecto como un discurso teórico. El reconocimiento de la diversidad que ahora hacemos en este foro, es un avance importante en la construcción académica de esta disciplina, porque abre la discusión a nuevas significaciones del diseño industrial que se han generado al confrontar las capacidades teóricas de la disciplina, con las posibilidades reales (sociales, productivas y comerciales) que muestran su ejercicio profesional en nuestro contexto. De la gran diversidad de aristas que componen la problemática descrita, esta propuesta de análisis del diseño industrial se plantea desde un enfoque que confronta algunos conceptos básicos de su discurso académico —que considero decisivos en la formación del diseñador industrial—, con sus acciones correspondientes en el ejercicio profesional en la empresa de manufactura nacional.

4. Ver "Seguimiento de Egresados. Diseño Industrial", Base de Datos (Documento interno), Lic. Martha Ruíz (1996) Facultad de Arquitectura. Centro de Investigación en Diseño Industrial, Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.

Es evidente que el análisis propuesto es complejo y ambicioso para un ensayo de estas características, sin embargo, considero que el enfoque de este ejercicio reflexivo puede manejarse a partir de algunas esquematizaciones y, aún así, resultar valioso para los propósitos de este libro.

Estas esquematizaciones se fundamentan en los resultados del proyecto de investigación que realicé en esta universidad, orientado a entender "... el rol que el diseño industrial debe asumir en los procesos de búsqueda para mejorar la competitividad de las Pequeñas y Medianas Empresas (PyMES) de manufactura, en el contexto de la globalización".<sup>5</sup>

Generalmente en la academia del diseño industrial de la universidad existe cierta aversión por la empresa, debido a sus prácticas mercantilistas que frecuentemente perjudican la construcción de una sociedad más justa, hecho que por supuesto repruebo;<sup>6</sup> sin embargo, la empresa es por ahora el medio productivo más viable para concretar las propuestas del diseño industrial en productos al acceso del consumidor nacional, con la dinámica y capacidad requeridas por la sociedad mexicana. Además, la empresa de manufactura nacional se mantiene como el ente que capta a la gran mayoría de diseñadores industriales mexicanos, por lo que mantener una reflexión académica endógena, afecta definitivamente la competitividad profesional del diseñador industrial.

En el ejercicio profesional del diseño industrial en, o para, la empresa de manufactura nacional, se ha demostrado que las propuestas de esta disciplina se desarrollan invariablemente dentro de los requisitos financieros y mercadológicos de la empresa, indispensables para evitar descalabros comerciales, que bajo la dinámica actual, pudieran ser fatales. Por ejemplo, la valoración anticipada de la factibilidad y rentabilidad de una posible acción

5. Ver "Diseño Industrial y Manufactura: Modelo de Competitividad para las PyMEs", (Documento preliminar) Grupo DEIGMAS, Departamento Evaluación del Diseño. División CyAD. UAMVA, 2001. También se fundamenta en la experiencia profesional adquirida (por más de 10 años) en el desempeño como diseñador de productos en las ramas: metalmecánica, industria del plástico, envase y embalaje, exhibidores y exposiciones, sector artesanal e industria del juguete, en las modalidades de empleado, independiente y propietario de un estudio de diseño industrial y, finalmente, en mi actividad docente de tiempo completo en esta universidad, a partir de 1996.
6. Desafortunadamente, en ocasiones este tipo de prácticas, con otro carácter, también ocurren en el sector académico, con acciones que perjudican la calidad de la docencia e investigación. Por ejemplo, a través de acciones de académicos que buscan escalar más la jerarquía universitaria y refrendar sus estímulos económicos, que formar adecuadamente a sus alumnos.

de desarrollo de nuevos productos en la empresa de manufactura, es una decisión que busca minimizar los riesgos y controlar las repercusiones, que invariablemente generará al total de la organización, el modificar o manufacturar un nuevo producto.

El concepto de *viabilidad de un proyecto de diseño industrial*, es un elemento fundamental en este proceso, porque determina previamente la rentabilidad de una idea del nuevo producto (idea-negocio), antes de invertir en ella; entender y aplicar esta dinámica en los proyectos académicos de diseño industrial tiene una ventaja notable, considero, en el desarrollo de habilidades de gestión de proyectos, fundamentales para que el diseñador industrial pueda construir oportunidades profesionales de participación en la empresa mexicana. Por tal motivo, el proceso de diseño industrial, tanto profesional como académico, necesariamente requiere —como parte esencial de su planteamiento inicial—, de la valoración elemental de los factores comerciales y financieros que, aunque son externos al diseño, influyen de forma definitiva en la toma de decisiones que el diseñador ejerce durante el proceso propio de configurar el producto.

Algunas variables importantes que pueden manejarse como estimaciones para fines académicos son: la inversión económica requerida para desarrollar el proyecto y llevar a cabo la producción y comercialización del producto; la demanda del producto en el mercado; el tiempo estimado de recuperación de esta inversión, el perfil económico y cultural del usuario; las regiones de comercialización posibles, y la posición del nuevo producto respecto de la competencia. Si estos factores se omiten en el planteamiento inicial de un proyecto de diseño industrial, inconscientemente el diseñador asocia altos riesgos con su propuesta a los riesgos ya inherentes al desarrollo y lanzamiento de un nuevo producto al mercado. Ante el frecuente desarrollo de proyectos que omiten estas consideraciones en su planteamiento, la empresa mexicana ha desechado, con gran facilidad en estos 30 años, valiosas propuestas académicas, definidas como “ideas interesantes, pero inviables desde su planteamiento”.

En los países desarrollados el diseñador industrial tiene una responsabilidad precisa en el proceso productivo, que es la conceptualización del nuevo producto de uso. Ante una dinámica productiva y comercial nacional bastante menor, el empresario mexicano se ha visto en la necesidad de realizar esta tarea, asistido por profesionistas de las áreas de ingeniería y ventas. Cuando el diseño industrial participa en el proceso de desarrollo de productos, generalmente lo hace en un momento tardío cuando ya se han establecido diversas restricciones que reducen notablemente su espacio de actuación. Esta dinámica ha obligado al diseñador industrial que conceptualiza productos en o para la empresa, a utilizar herramientas pa-

ra validar la calidad integral de sus aportaciones, ante los grandes cuestionamientos de carácter tecnólogo, de los cuales en ocasiones no sale bien librado (especialmente con relación a sus aportaciones de carácter humanista, ambiental y estético en el producto). Un diseñador en activo conoce, por ejemplo, la alta credibilidad que tiene en el proceso productivo nacional y, por supuesto, en el desarrollo de un proyecto, la opinión de las áreas administrativas y de ingeniería de la empresa, contra las que se enfrenta cotidianamente.

El ejercicio profesional en México ha demostrado que la capacidad de gestión del diseñador industrial es un factor fundamental para mantener los beneficios de su participación o, en su caso, sostener los beneficios que plasma en su aportación objetiva, que se negocian en los niveles directivos de la organización. Lo importante aquí para la docencia del diseño, es enfatizar la importancia que adquiere ante los escenarios actuales de alta competitividad, formar al diseñador, con herramientas para manejar adecuadamente, tanto el factor *rentabilidad de un proyecto, como las herramientas para gestionar a nivel directivo, oportunidades de proyectos de diseño industrial con la empresa y en general con instituciones del sector productivo, comercial y social*. Ante la carencia de recursos suficientes en el país, la rentabilidad es actualmente un factor decisivo, incluso, para otorgar financiamiento a los proyectos de carácter estrictamente social, como lo son los proyectos productivos y de desarrollo regional.

El ejercicio profesional del diseñador industrial en el país, ha evidenciado, también, la necesidad de que las propuestas objetivas que se producen se definan bajo criterios más precisos que demuestren con mayor objetividad su utilidad para el proceso productivo y comercial. Una opción adecuada puede ser a partir de la utilización de las denominadas *variables tecnológicas*; son indicadores que permiten la valoración objetiva del desempeño práctico y funcional de una propuesta de producto.

Con base en lo anterior, los académicos del diseño industrial debemos aceptar que los factores de *confort*, calidad estética, practicidad y respeto al ambiente, que generalmente utilizamos como aportaciones para justificar una solución de diseño industrial, aun en el caso de ser verdaderamente relevantes, no son elementos suficientes para que un fabricante nacional deseché su producto actual o modifique la política de desarrollo y estrategia de productos de su empresa por lo que ello le implica. Una empresa orientada al producto —con información concreta—, determina su *política de desarrollo y estrategias de producto*, a partir del conocimiento de su mercado, la tecnología disponible, la rentabilidad esperada al desarrollar productos y la tendencia del sector manufacturero particular al cual pertenece la empresa.

Al respecto, cada rama empresarial de manufactura en México tiene su particular dinámica, lo que ha determinado la definición de políticas sectoriales de desarrollo radicalmente distintas como respuesta a la apertura del mercado doméstico. Algunos sectores optaron, en su momento, por impulsar la creación de tecnología propia para incrementar la competitividad de sus productos (con o sin acciones de diseño), mientras que otros orientaron paulatinamente sus acciones hacia la comercialización o manufactura de productos extranjeros y, algunos más, a falta de estrategias de desarrollo precisas, tienden a la desaparición.

Bajo este mismo planteamiento, el comportamiento del mercado doméstico nacional determina que una empresa se involucre o no en el proceso de lanzar al mercado nuevos productos. La crisis económica del país, en las últimas dos décadas, determinó tendencias particulares en la demanda de productos de uso manufacturados. En general, los bienes de uso están dirigidos al mercado de clase media y alta, y son los que han mantenido mayor dinamismo respecto a la participación del diseño industrial. Los productos masivos compiten principalmente por precio y no por su capacidad de diferenciarse en el mercado un factor decisivo en la compra.<sup>7</sup>

Otro efecto que produce el alejamiento del diseño industrial de la empresa de manufactura nacional, es la frecuente omisión de la influencia que la conformación del sector manufacturero nacional —por tamaño de la empresa— genera sobre el ejercicio profesional del diseño en México. Una esquematización básica al respecto es la siguiente: más del 98% de la industria de manufactura es Pequeña y Mediana Empresa (PyME), pero, contrario a lo que se cree, su influencia en la sociedad mexicana en diversos rubros es mayor que la ejercida por la Gran Industria (GI), principalmente en los factores de generación de riqueza, empleo, capacidad de arrastre a otros sectores y consumo de insumos nacionales. Esta situación no es privativa de México sino que es una constante que se mantiene, incluso, en países desarrollados, por lo que las PyMEs son actualmente consideradas pilares de la economía mundial.

La *Micro y Pequeña Empresa* de manufactura mexicana, es una organización sumamente pequeña (Micro: 1 a 15 trabajadores directos. Pequeña: 16 a 100 trabajadores directos, según SECOFI), cuyas limitadas capacidades económico-tecnológicas y sus pequeñísimas producciones de efecto local, impiden la contratación interna o externa, de los servicios de diseño indus-

7. "Perspectivas de la empresa y la economía mexicana frente a la restructuración productiva", Departamentos Economía y Administración. División CSH, UAM/A, 1999, pp. 215 y 216.

trial. Es poco frecuente que la Micro y Pequeña Empresa realice adecuaciones a sus productos para implantar, en apariencia, algún atributo técnico similar al de un producto exitoso en el mercado, con la finalidad de incrementar sus ventas, pero cuando lo hace, involucra en esta tarea al total de su mínima estructura organizacional, que casi siempre es de carácter familiar. Sin embargo, ante la apertura del mercado doméstico, la Micro y Pequeña Empresa, enfrenta grandes dificultades económico-tecnológicas para manufacturar y desplazar sus productos, que son con frecuencia de muy baja calidad.

La *Mediana Empresa* por su parte (entre 101 y 500 trabajadores directos, según SECOFI), ha enfrentado con más éxito los embates de la globalización. Su mayor solidez económica, tecnológica y organizacional, le han permitido reorientar su desarrollo hacia la productividad y la calidad. Normalmente dispone de recursos económicos y técnicos para crear nuevos productos, sin embargo, es recurrente que carezca del personal idóneo para desarrollar esta tarea. Las acciones de mejora o desarrollo de nuevos productos en estas empresas, responden a diversos niveles en función de sus capacidades, por ejemplo, copiando el producto o atributos de los productos extranjeros que mejor se adecúan a su infraestructura y a sus necesidades comerciales; contratando servicios externos especializados de las firmas de ingeniería y diseño o, recurriendo a los programas de asistencia técnica que ofrecen las agencias de fomento empresarial del Estado. Aun así, la Mediana Empresa nacional ha sido el consumidor más importante de diseño industrial mexicano, lo que ha generado experiencias diversas que son poco conocidas en el sector académico del diseño.

Por su parte, la gran industria de manufactura de productos de uso (0.2 de cada 10 en el país), transnacional casi en su totalidad, ha ocupado a un porcentaje bastante menor de diseñadores industriales, generalmente dedicados a adecuar los diseños de origen para su producción nacional. En ocasiones estas adecuaciones implican el diseño de partes o accesorios para cumplir el requisito de un mínimo de composición nacional, que en este caso, se lleva a cabo dentro de los estándares tecnológicos de punta. Pero, como consecuencia de diversos factores imposibles de mencionar por la extensión de este artículo, las plazas de diseñador en la empresa transnacional nacional han sido ocupadas principalmente por diseñadores formados en universidades privadas.

Este alejamiento respecto de la dinámica nacional (productiva y comercial) de la licenciatura en diseño industrial de la UAM-A, se atribuye, casi siempre, a las capacidades de la profesión, que competen al campo de otras disciplinas. Estas deformaciones profesionales consideran que un diseñador industrial puede hacer: mercadotecnia, ingeniería del producto, ingeniería

de manufactura, diseño de moldes y calidad o, peor aún, que debe desempeñar responsabilidades de carácter técnico, tan bien como el propio personal capacitado específicamente en tales tareas, como son: dibujar planos de manufactura, calcular procesos o elaborar maquetas. Por supuesto que el diseñador industrial, con la capacitación y ejercitación adecuadas puede asumir profesionalmente alguna de estas responsabilidades y sustituir al experto en el proceso productivo o comercial, sin embargo, esta opción conduce al diseñador a enfrentar una competencia por demás desventajosa, como resultado de la alta especialización técnica que caracteriza a la dinámica productiva.

La experiencia profesional ha mostrado, por un lado, que el ejercer responsabilidades en áreas distintas al diseño a un alto nivel (por ejemplo, el ocasional posicionamiento de un diseñador en la jefatura del departamento de producción), requiere de un doble esfuerzo por varios años, para adquirir y dominar al nivel del experto los conocimientos específicos. En el otro extremo, tenemos al profesional del diseño que muestra como su mayor capacidad el manejo hábil de alguna técnica productiva, como lo es el uso de las computadoras, para dibujar planos de manufactura o representaciones en 3D por los salarios tan bajos que esto le reditúa.

La gran seducción que han ejercido en el estudiante, tanto el trabajo fastuoso de las grandes firmas internacionales de diseño, como los sorprendentes alcances de las tecnologías de punta, influyen notablemente en la formación del diseñador, al generar expectativas profesionales distorsionadas y un exagerado interés por el aprendizaje de estas herramientas tecnológicas. Este culto a la información, los ordenadores y la última generación de algún sistema tecnológico que impera en las aulas del diseño industrial de la universidad, distrae de lo sustancial al estudiante (¿son el fin o el medio?) que, además, presentan dos grandes inconvenientes para su práctica profesional en México. El primero es que, con mínimas excepciones, el uso de estas tecnologías avanzadas no está al alcance de la gran mayoría de las PyMEs de manufactura de productos de uso en el país (9.8 de cada 10 empresas) y, segundo, que bajo la dinámica tecnologista que impera en el proceso productivo nacional, las contadas plazas profesionales que surgen en torno a estas áreas tecnológicas especializadas, las cubren profesionales de las ramas de la ingeniería, por razones obvias. Cuando el diseñador industrial participa en la empresa nacional realizando tareas menores o distintas para las que fue capacitado, el daño social es alto, porque su formación académica está entre las más costosas del país pero, también, porque se pierde su mayor aportación al proceso productivo y comercial que consiste en proporcionar elementos conceptuales innovadores al producto, fundamentales para incrementar su competitividad.

La gran diversidad de significados que adquiere en México la frase: *Hacer diseño industrial*, mencionados anteriormente en este artículo, como resultado de los distintos marcos referenciales desde donde se reflexiona o se ejerce esta profesión, puede ser una fuente adecuada para alimentar la construcción propia del diseño industrial. Sin embargo, en nuestra División de CyAD, ante la falta de acuerdos académicos más precisos entre el profesorado de esta licenciatura, esta diversidad se ha convertido en una comunicación confusa de conceptos que se presentan al alumno sobre el diseño industrial. Asumir posiciones antagónicas al respecto, que en ocasiones se quieren validar como únicas para toda clase de objetos de uso, enfrenta al estudiante a lo que podríamos denominar como un cambio continuo de su objeto de estudio, de una asignatura a otra. Así, el producto utilitario adquiere actualmente en nuestras aulas, diversos y amplios intervalos significativos, que van desde considerarlo un objeto de la cultura material, hasta una mercancía; desde un producto de alto desempeño funcional, hasta uno con alto contenido expresivo; desde un producto que satisface necesidades primarias de la población nacional, hasta un objeto que satisface deseos o, peor aún, la posición que considera que el nuevo producto puede cumplirlo todo. Alrededor de estas significaciones se reflexiona en las aulas, olvidando el hecho de que cada una de ellas determinan inversiones y costes de manufactura y comercialización, diametralmente distintos.

En este entorno y, bajo la dinámica del ejercicio profesional orientado a la empresa de manufactura nacional, el éxito del nuevo producto en el mercado es resultado del equilibrio calidad/costo, por lo que las posibilidades reales para concretar la función social del diseño industrial (a través del producto) inculcada en la universidad son muy limitadas, incluso si el diseñador alcanza los niveles más altos de influencia en la organización. Indudablemente el egresado de nuestra Casa de Estudios ha buscado mantener, en su ejercicio profesional, el compromiso social, ambiental y cultural del diseño, sin embargo, la dinámica del ejercicio profesional le ha mostrado que esta responsabilidad queda subordinada a los espacios, cada vez más estrechos, del productivismo empresarial y la búsqueda de competitividad, que son, por otro lado, acciones indispensables para la supervivencia de la empresa de manufactura nacional.

Por tal motivo, considero que la División de la UAM-A tiene hoy el gran reto de construir opciones más claras de participación de las disciplinas del diseño en los procesos actuales de desarrollo nacional, que garanticen el cumplimiento de las expectativas profesionales del egresado, generadas por la propuesta académica.

Este esbozo de conceptos que muestra mi particular perspectiva del diseño industrial, sesgada seguramente por una práctica profesional en, y

para, la empresa de manufactura nacional, no intenta ser nada más que un ejercicio para expresar mi interés académico central, que es el de potenciar la capacidad profesional del futuro diseñador industrial. Pero, obligado por los objetivos de este libro, no me queda más que intentar hipersintetizar en los siguientes párrafos un enfoque respecto a la valoración de la propuesta de diseño y, del proceso de diseño.

Analizar una propuesta objetual de diseño industrial para el contexto nacional, significa valorar, principalmente, la capacidad que tiene ésta para desplazar en el mercado doméstico a un producto inadecuado (incluido el producto diseñado y manufacturado en el extranjero) por los grandes beneficios que genera este hecho al consumidor, productor y comercializador nacionales. Esta capacidad está determinada, en lo que respecta al diseño del producto, por la calidad conceptual de la propuesta, definida principalmente, tanto por su simplicidad tecnológica, como por la correspondencia de su calidad, con el deseo, necesidad y cultura del consumidor nacional. Asimismo, analizar el proceso de diseño industrial en el contexto nacional actual, significa valorar, principalmente, su capacidad para posibilitar la integración de recursos externos (conocimiento, información, cultura) a las capacidades productivas y comerciales de una Pequeña o Mediana Empresa mexicana, porque este hecho motiva la innovación que el diseñador concibe del nuevo producto de uso de manufactura nacional.

Diversas propuestas se han expresado respecto de las problemáticas descritas a lo largo de este periodo actual de extravío en la enseñanza del diseño industrial. La solución, de algunas de ellas, sólo requieren del establecimiento de acuerdos académicos más precisos, que permeen al conjunto del cuerpo docente del diseño industrial.

Es esencial, pues, *reorientar el perfil del diseñador industrial dentro de la estructura curricular vigente*, tendiente al dominio de herramientas que mejoren su competitividad profesional en los nuevos escenarios. Pero, más que acciones concretas, sugiero tendencias de acción que tienen la ventaja de permitir mayor adecuación a posiciones particulares del profesorado, y que pueden mejorar notablemente la calidad de la enseñanza del diseño industrial.

#### **Tendencia A**

Enfatizar más en la comprensión y el dominio de los instrumentos de gestión organizacional, así como en la exhaustiva experimentación creativa, orientada a la conceptualización del producto (es decir, la gestión de la innovación) y menos, en los aspectos tecnológicos y productivos del diseño, cuyo ejercicio en el proceso productivo actual de manufacturas, está claramente dominado por las diversas ramas de la ingeniería y de carreras y especialidades a nivel técnico. Los diseñadores industriales inevitablemen-

te hemos tenido que asumir, en nuestro ejercicio profesional, lo que podría denominarse una *gestión de la innovación en la empresa*, para la cual no hemos sido preparados. Potenciar la función del diseñador industrial como agente de cambio en las instituciones nacionales, requiere de acciones concretas orientadas principalmente a integrar en su formación instrumentos de carácter teórico, metodológico, creativo y organizacional, que no existían antes de crearse la División de CyAD, y que marcan un avance definitivo en la forma de analizar la realidad y posibilitar la innovación en el país.

### **Tendencia B**

Acercar las temáticas de los ejercicios del diseño realizados en las aulas a la realidad actual de los sectores productivos y comerciales del país, *en sus ramas más dinámicas*. Esta acción que parece menor es, sin embargo, indispensable para asimilar la influencia que ejercen en la formación del diseñador, tanto la dinámica y estructura particulares de las diversas ramas de manufactura de productos de uso, como la experiencia profesional generada en estas áreas. Las diversas acciones docentes que genera este hecho, deberán orientarse precisamente al incremento de la competitividad profesional del diseñador industrial.

### **Tendencia C**

Modificar la actitud, poco académica, que con frecuencia se da en los profesores universitarios de subestimar el valor de la experiencia profesional generada por los diseñadores mexicanos, al considerar que esta experiencia se basa en un conjunto de conocimientos vagos, no sistematizados, subjetivos y, por lo tanto, no “científicos”. Esta actitud, que quiere explicar al diseño industrial bajo esquemas estrictamente racionales y objetivos —de las ciencias duras— y que, por supuesto, inhibe en el alumno sus capacidades intuitiva y creativa, ha sido totalmente rebasada en otras disciplinas más desarrolladas que el diseño.

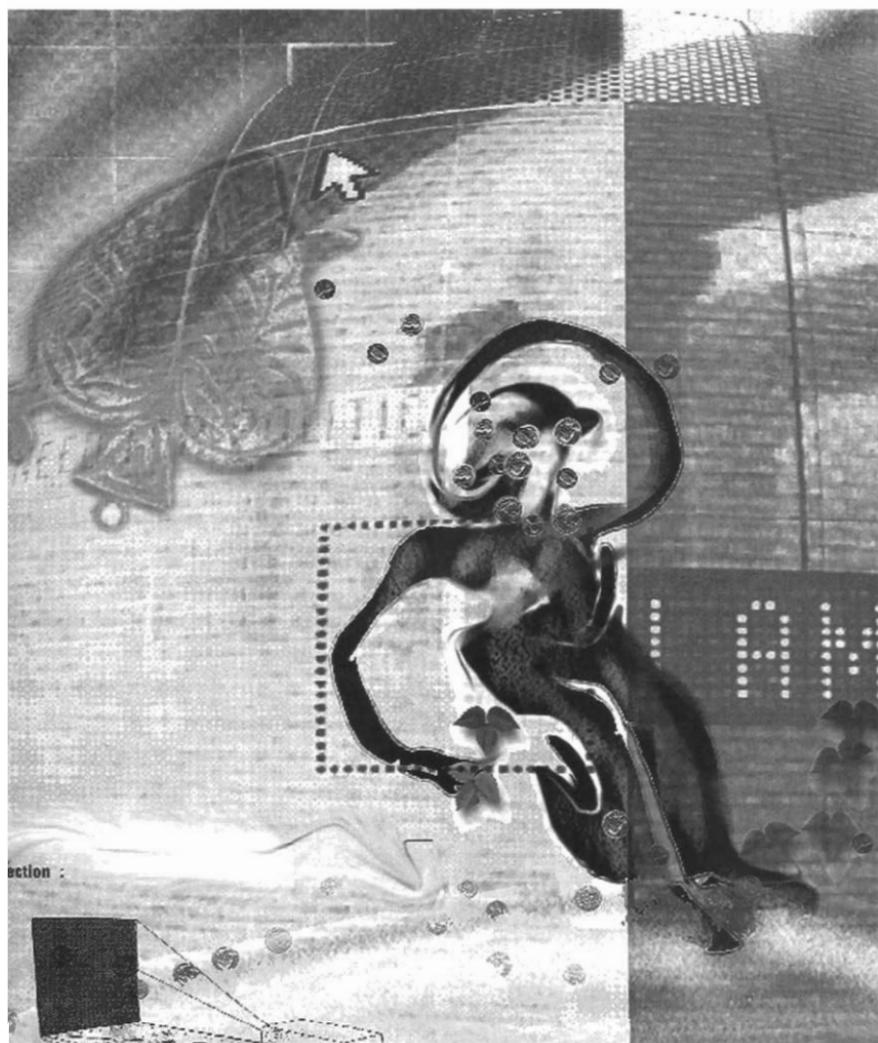
El ejercicio profesional del diseñador construye también, día con día, nuestra disciplina, por ejemplo, al dejar precedentes de su labor y capacidad en las empresas que ha colaborado. Concretamente, es el sector académico quien tiene la responsabilidad de documentar y sistematizar esta experiencia para explicarse la realidad completa del diseño industrial.

### **Bibliografía**

- GRUPO DeiGmas (2000). *Propuesta para el Registro del Grupo de Investigación DeiGmas*. Departamento Evaluación del Diseño en el Tiempo. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- GUTIÉRREZ, FRANCISCO (2001). *Diseño Industrial y Manufactura: Modelo de Competiti-*

- vidad para las PyMEs de Manufactura (Documento preliminar)*. Departamento Evaluación del Diseño. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- RUIZ, Marta (2001). "Seguimiento de Egresados. Diseño Industrial Base de Datos (Documento interno)". México: Facultad de Arquitectura. Centro de Investigación en Diseño Industrial. Universidad Nacional Autónoma de México.
- VARIOS AUTORES (1977). *Objetivos CyAD-UAM/Azcapotzalco*. Documento de la División No. 2 y 3/74/75/76. México. División de Ciencias y Artes para el Diseño Universidad Autónoma Metropolitana/A (documento de trabajo).
- VARIOS AUTORES (1977). *Carrera de Diseño Industrial*. Documento de la División No. 13/74/75/76. México. División de Ciencias y Artes para el Diseño Universidad Autónoma Metropolitana/A (documento de trabajo).
- VARIOS AUTORES (1995). *Perspectivas de la Empresa y la Economía Mexicana frente a la Restructuración Productiva*. Departamentos de Economía y Administración. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana/A, pp. 215 y 216.
- VARIOS AUTORES (2000). *El Concepto de la Heurística en las Ciencias y las Humanidades*. México: Siglo XXI Editores.

# La evaluación en EL AULA





CÉSAR MARTÍNEZ SILVA

## ¿A qué le tiras cuando diseñas mexicano?

---

*Desde la Ansiedad más grande del mundo: México,  
D.F. caos los unos a los otros, UAM more time dedico  
esta canción a todos aquellos que por mirar  
desde el arte obtienen una realidad más viva.*

Si consideramos que somos lo que decimos, es decir, que la realidad depende del método de atención con la que la percibamos, propongo una nueva regulación de términos que establecería una nueva relación en nuestro entorno académico, más positiva y propositiva, cambiando los términos de la División de Ciencias y Artes para el Diseño por el de *Unidad de Ciencias y Artes para el Diseño*. Una *Unicyad* que permita un mayor enlace entre el diseño, las ciencias y el arte, favoreciendo la aparición de otro sistema de relación entre nosotros mismos.

Con esta voluntad consciente y los instintos involuntarios involucrados, considero prudente apuntar, que a mis alumnos les hago incapié de que no se trata de una "carrera", sino de una caminata, una senda, un camino, una vereda, y que ¡esa es la meta! y... la meta, por tanto, será recorrerla, vivirla, experimentarla, gozarla, *la meta es el camino*.

**Aprendiz, no hay diseño, se hace diseño al experimentar,  
caminante no hay disueño, se hace creActividad al andar,  
tun ta ta tun ta tun chun tan... diseñador no hay camino,  
se hace diseño al trabajarrrrrrr...**

En nuestro variado occidente, la filosofía de Descartes ha ejercido una influencia tremenda sobre nuestro modo de pensar y también de actuar. Por

ello mismo yo Descartes de mi vida “pienso luego existo”, mejor digo “pienso luego éxito”. Y parafraseando a Fridjof Capra, esto nos lleva a identificarnos con nuestra mente en lugar de hacerlo con todo nuestro organismo. OK MI AMOR, que como consecuencia de esta división cartesiana, la mayoría somos concientes de sí mismos como egos aislados que existimos dentro de nuestros cuerpos, continúo con la cita:

*la mente pues, fue separada del cuerpo, se le ha asignado la tarea fútil de controlarlo, causando un conflicto semejante al sentirse degollado...*

*Así, cada uno de nosotros, hemos sido divididos en un gran número de comportamientos separados, de acuerdo a nuestras actividades, talento, sentimientos, creencias y así sucesivamente, generándose de este modo conflictos sin fin, una gran confusión metafísica y una continua frustración.*

Esta fragmentación interna es un reflejo del “mundo exterior”, percibido como una multitud de objetos y acontecimientos separados. Lo que a veces nos hace ver al diseño como una actividad exclusiva y separada, cuando en sí lo que promueve es un nuevo y mejor enlace con la vida misma.

### **El diseño Trágico o desquítate conmigo (con fondo musical de tambora)**

En atención a la diversidad de intereses en el diseño, mi compromiso en clase es destacar la parte humanista del diseñador. Si reflexionamos y consideramos que Gutenberg ha sido uno de los primeros diseñadores gráficos —sin serlo—, dado que se vio en problemas de diseño tipográfico y editorial al confeccionar su Biblia, ante su principal labor que no era ese acomodo sino la de difundir una información, hacerla accesible, para darle un mayor alcance al desvanecimiento de la incertidumbre, es decir, poner al alcance de todos “la palabra de Dios”. Ese trabajo implicó un nuevo paradigma político y un ejercicio del poder, superior con su entorno a todos los días, tomando en consideración lo que Séneca decía, es más poderoso aquel que tiene poder sobre sí mismo.

### **El diseño te da sorpresas, sorpresas te da el diseño, ay Dios... (a ritmo de salsa boricua)...**

A lo largo de la historia, se han considerado dos formas de conocimiento o estados de conciencia: el racional y el intuitivo, prestigiándose lo racional sobre el intuitivo; por consiguiente, el desarrollo del pensamiento intuitivo, tan indispensable en la creatividad se ha visto limitado y reducido. ¡Ah!, y ¿la creatividad tan indispensable en el ejercicio del diseño, mmmm? Las emociones participativas en el aprendizaje de cómo utilizar la parte creativa de no-

sotros mismos, se ha visto disminuida por el tipo de pensamiento abstracto predominante, que al comparar y clasificar la inmensa realidad que nos rodea, tan sólo nos permite obtener un mapa intelectual reducido a secuencias lineales que no favorecen una libre asociación de ideas que nos permitan comunicar experiencias de una mejor manera. Prejuicios derivados de nuestra eduCASTRACIÓN anterior que ha bloqueado nuestro desarrollo.

Si consideramos a la creatividad *como un proceso continuo en permanente cambio* y a ésta una facultad o actitud necesaria e indispensable en la actividad del diseño, nos veremos en la paradoja de cómo transmitirla a los demás para que la ejerzan. Pero, a mi modo de ver, la creatividad no se enseña, se aprende y se ejerce. Y ello parte de considerar que *el trabajo es un estado de ánimo y que el futuro es de quien lo trabaja... ¡Órale!*

Ahora, si es posible "entre comillas enseñarla" a través de la historia, echando un vistazo al desarrollo de lo que puede considerarse la *evo-ilusión de la creatividad*, basta y sobra estudiar las aportaciones de las vanguardias artísticas del siglo XX para entender y poder apreciar un desarrollo y ejercicio gradual de la creatividad. Y no con ello desprestigiar a otras áreas, que de por sí, enterarse ya repercute en nuestro estado de ánimo.

Considero, pues, al maestro como un auxiliar, como un ayudante de la enseñanza aprendizaje, es decir, algo así como un cómplice para el desarrollo gradual del alumno. Ambos son actores sociales ensayando en un escenario llamado salón de clases o *espacio de relación*, que también viene a ser el sitio en donde uno puede ensayar cuanta pendejada sea posible. La creación de una pendejada inteligente, oportunidad que ejercida puede considerarse EXPERIMENTACIÓN o darse el chance de equivocarse.

La experiencia que se obtiene, por tanto, en un salón de clases o *espacio de relación* no está separada de la experiencia que nos beneficia todos los días en *loco-tidiano*. La creación de un ambiente cordial entre aprendices y auxiliares de la información nos permite cambiar la función del Docente por el de *Decente de la Enseñanza*. Un maestro no es un maestro sin alumnos y tampoco un alumno no es alumno sin maestro, ni tampoco hay malos maestros y buenos alumnos si no tomamos en cuenta que nosotros mismos podemos ser nuestros mejores maestros partiendo de un esfuerzo que implica una gran cantidad de tiempo invertido.

Y de ahí, destaca el respeto por uno mismo, la nivelación de la autoestima, el desarrollo de la confianza, el olvido al temor a equivocarse, la superación de los obstáculos —de la mente racional—, la recapitulación del miedo para superarlo, etcétera, son aspectos que son indispensables considerarlos, tanto para partir una papa y preparar una ensalada hasta para diseñar un cartel.

Para ello, es indispensable tomar en cuenta y hacer incapié que el aprendizaje es un *esfuerzo cotidiano y que la facilidad no se logra sin esfuerzo*,

o mejor dicho la felicidad de poder realizar algo útil y no sólo novedoso. Por esta razón, en mi humilde opinión, la universidad no termina en el territorio mismo de la institución, y la clase no es la clase en el exclusivo y aburrido espacio del salón de clases, sino que empieza donde termina y termina donde empieza como una uniDIVERSIDAD de las actitudes, una uniBIODIVERSIDAD de nos-OTROS mismos, y por esta razón "por qué no he de llorar" diría Paquita la del barrio...

Partiendo de que *las ideas son de quienes las trabajan*, tomando en cuenta al humor como enseñanza, sin dejar de vincular por ello el afecto por lo que uno hace, se otorga uno la posibilidad de experimentar, permitiendo incrementar un pensamiento flexible, incluyente e interdisciplinario. *Sin olvidarnos que el conocimiento es una acción.*

*Entonces, entonces*, ante toda esta bola de puntos de partida, fomentar la atención en lo cotidiano equivale a desarrollar lo que llamo creACTIVIDAD, que no es más que un ejercicio de la voluntad.

*Si partimos de que el aprendizaje es bajo su propio riesgo o consideramos que echando a aprender se gana*, es decir, que más que errores obtendremos resultados y experiencias, luego entonces, seremos capaces, a través de esta creACTIVIDAD, desarrollar, vincular y establecer una creAFECTIVIDAD. Y todo ello sintiendo un profundo respeto por lo que se hace. Por tanto, creActividad puede ser el santiamén de la relación entre uno y otro, una demostración de afecto a la existencia, la admiración por el feroz desorden, la lógica del caos... Es tan sólo un pretexto para insertarse en la realidad de otra manera.

### **Háblenme de su vida o de bajada...**

Aquí sobresale la atención dinámica que pueda darse a nuestro centro de atención que es el alumno. Escuchándolo y atendiendo su situación existencial yo cambiaría los puprites por divanes, por decirlo de una manera. Recuerdo vivo, pues todos hemos sido aprendices alguna vez. Por lo cual, la toma de decisiones no es únicamente desde la óptica del *teacher, miss* o el "M a e X t ro". También el alumno, como discípulo del conocimiento es capaz de aportar su "Amor aventurero".

### **Ni Dios sabe lo que hace, ni la verdad os hará libres...**

Para no dejar de ver los criterios ocultos de quienes se sienten cultos y aprender lo que NO ES, desde mi PIERCEpectiva es necesario tomar en cuenta que evaluar es motivar...

- Es promover el cambio.
- Es conducir el interés.
- Apoyar el desarrollo.

- Trascender una experiencia.
- Llevar a cabo la transición del temor a la realización de consolidar.
- Es considerar al cambio como algo seguro.
- Es aportar.
- Es construir.
- Es sentir nostalgia por el futuro.
- Es fomentar la atención.
- Es producir y renovar la ductibilidad.
- Evaluar es, pues, EVA LOGRAR.

### El arte como evaluAcción de la realidad

En ocasiones he observado que una de las mayores preocupaciones de quien estudia una carrera (carrera no significa caminar por una senda) no es la experiencia de hacer o estudiar una disciplina, sino de lograr una calificación. Todo ello me parece un estigma negativo y generalizado por la eduCAS-TRACIÓN de la que provenimos...

Y me pregunto, otra vez, que toda esta manera de evaluar la evaluación en nuestras vidas, tampoco es una descripción justa, ni el prestigio íntimo del desorden perfeccionado. Es, me parece, un rito de sensibilidad inesperada.

Y así como la vida, el arte se hace y rehace a cada instante; se redefine en la cotidianidad, en la continuidad de la rutina inestable y cada segundo deja de ser un segundo para volverse un primero,

un primer instante,  
 un cargado de determinación,  
 un imperdurablemente presente,  
 un temperamento en la naturaleza,  
 Un instante de infinito,

Una sintaxis recorriendo nuestro sistema nervioso central y periférico. El arte se ha vuelto pues, una experiencia. O mejor dicho, una *experiencia*.

Evaluar, pues, desde mi humilde punto de vista, es depositar...

Pero depositar la credibilidad en uno mismo. Esa, puede ser la milagrosa aparición del arte,

O sin dinero no te salvas,  
 ¿mmm?... las propiedades milagrosas del dinero,  
 el arte que mueve dinero, el dinero que mueve el arte,  
 el *dinero como medida de todas las cosas*, o ese lugar totémico del *one DOLOR* vil que ocupa en nuestras vidas un billete de banco o símbolo de adquisición y valor.

El metodológico carambólico. Sí, así siento a veces cuando ejerzo la oportunidad de servirle a los otros y, por ello mismo, me he visto en la ne-

cesidad de desarrollar un sistema al que he llamado: *Las Finanzas de la Enseñanza Aprendizaje*.

Es un sistema que me permite hacer más ágil el desarrollo de mi clase, para evitar tomar lista, pues siempre he creído en la gente lista... y todas esas cosas que pierden la atención y obligan a actitudes que no coordinan la fluidez en los espacios de relación.

Se ponen a prueba la voluntad y el deseo, y la necesidad de colaborar y, por tanto, de sobrevivir.

Desde mi reflexión óptica, no evalúo errores y equivocaciones, sino que permito que el alumno se permita encontrar resultados, y si ese no es el camino, pues entonces se cambia de dirección. Pero también se le paga.

Y todo esto está inspirado en el modelo político globalizante y los referentes sociales vigentes.

Entonces, me ví en la necesidad de crear un ambiente y, como consecuencia, inventé las ICONO CONSECUENCIAS SIMBÓLICAS o billetes falsos o condensaciones simbólicas de provocación y búsqueda que inciden en la motivación. Les pago para que trabajen. Evaluar se vuelve entonces estímulo a la confianza de asumir un riesgo. El riesgo de ser. Ja Ja Ja...

Y, entonces, no se obliga, se invita al alumno a responsabilizarse de su conocimiento y de su ICONOCimiento y administrar su interés. Es como una enseñanza *metafórica* más allá de la palomita y el tache.

Por los signos de los signos.

Amén Amen su trabajo.

Besos.



# PENIDEGEA

PLAN DE DESARROLLO GLOBAL DE LA ECONOMIA  
DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

VAS IDEAS SON DE QUIENES LAS TRABAJAN

# IVA

Impuesto al Valor Aprendido

IVA DESGLOZADO:

Consiste en un inventario de la **Realidad**, para erradicarse del aislamiento **visual-reflexivo** en el que se vive.

FORMULA DE LA GANANCIA

EXPOSICIONES, CINE, TEATRO, DANZA, PERFORMANCE, CONFERENCIAS, LECTURAS, ETC.

**VER**balización de la imagen o **Apre**nizaje "literario" de la Imagen.

(Descripción de lo visual por escrito, narración de lo observado). Minucioso examen de todos los aspectos visuales por separado, la interacción entre cada uno de ellos, la incidencia de otros lenguajes y el sentido o significado de conjunto con su conclusión final o diseño...

...**Visualización** de los **conceptos desarrollados**, coherencia entre el diseño formal de presentación y los contenidos del mismo, así como el control de calidad ya sea escrito a mano o por otros medios, y la selección de los materiales adecuados y soportes escogidos.

TOTAL: N\$ **100.00**

Profesor: **César Martínez**

Banco del **CONOCIMIENTO**  **1 GUIA DE INVERSION**  
CREDITO LUEGO **EXISTO PLUS**

	NIVELES COMUNICATIVOS		
	SEMANTICOS	SINTACTICOS	PRAGMATICOS
FORMAS	■	■	■
FIGURAS	■	■	■
COMPOSICION	■	■	■

NOTAS César Martínez

Banco del **CONOCIMIENTO**  **2 GUIA DE INVERSION**  
CREDITO LUEGO **EXISTO PLUS**

	NIVELES COMUNICATIVOS		
	SEMANTICOS	SINTACTICOS	PRAGMATICOS
FORMAS	■	■	■
FIGURAS	■	■	■
COMPOSICION	■	■	■

NOTAS César Martínez

Banco del **CONOCIMIENTO**  **3 GUIA DE INVERSION**  
CREDITO LUEGO **EXISTO PLUS**

	ELEMENTOS PRIMARIOS				
	PUNTO	LINEA	PLANO	VOLUMEN	COLOR
FORMAS	■	■	■	■	■
FIGURAS	■	■	■	■	■
COMPOSICION	■	■	■	■	■

NOTAS César Martínez

Banco del **CONOCIMIENTO**  **4 GUIA DE INVERSION**  
CREDITO LUEGO **EXISTO PLUS**

	ELEMENTOS SECUNDARIOS		
	FORMA	FIGURAS	COMPOSICION
MIMETICOS	■	■	■
ORNAMENTALES	■	■	■
EXPRESIVOS	■	■	■
EMBLEMATICOS	■	■	■
INVENTADOS	■	■	■

NOTAS César Martínez



ATZÍN GAYTÁN CASTRO

## Una mirada al Lenguaje Básico

---

...Royal Lear,  
 Whom I have ever honour'd as my king,  
 Lov'd as my father, as my master follow'd  
 As my great patron thought on my prayers...  
 Shakespeare

*Con el crear, es el enseñar la actividad intelectual superior.*

*Se trata seguramente, de una forma más humilde que la otra, puesto que no realiza y prepara sólo a realizaciones ajenas. Pero implica, sin duda, la afirmación más enfática de la comunidad espiritual de la especie.*

*La facultad creadora florece rara y maravillosamente. Cuando el artista flaquea, entrega sus armas a sus hermanos, en la más heroica de las acciones humanas.*

*Crear y enseñar son actividades en cierto sentido antitéticas. La parábola de Wilde, del varón que perdió el conocimiento de Dios y obtuvo en cambio el amor de Dios, tiene una exacta aplicación en arte.*

*Todos apetecemos oír el mensaje que trae nuestro amigo; pero éste olvidará las palabras sagradas, si se sienta a nuestra mesa, comparte nuestros juegos y se contamina de nuestra baja humanidad, en vez de recluírse en una alta torre de individualismo y extravagancia.*

*En cambio de las voces misteriosas cuyo eco no recogió, ofrecerá a la especie un rudo sacrificio: la mariposa divina perderá sus alas, y el artista se tornará maestro de jóvenes.*

Julio Torri, El Maestro.

Este escrito pretende plantear una forma, todavía inmadura, de entender el significado de la palabra evaluación y su aplicación al contexto del proceso formativo del diseño.

Si uno no nace diseñador, sino se hace diseñador, uno tampoco nace maestro, se hace maestro, en tanto entiende y se compromete con su ser y con su querer ser. En este contexto es importante lo que se dice o hace, como lo que se deja de hacer o por decir, para encaminar un ejercicio propio y ajeno de reflexión crítica y propuesta efectiva.

Si existe una facultad en el crear, también existe una en la invitación a la creación. Es esta invitación consciente, una segunda forma de acercarse a la creación, y cabe aclarar que si utilizo la palabra "segundo" no es buscando ni un sentido jerárquico, ni orden alguno. Todavía no sé si es la invitación a la experimentación (este ejercicio del maestro) una aproximación al conocimiento del mismo, o bien, una aproximación al amor enlazado con el proceso creativo (parafraseando aquí la idea de Oscar Wilde expuesta por Julio Torri<sup>1</sup>). Desde mi perspectiva la preparación a realizaciones ajenas, todavía está ligada tanto al amor como al conocimiento en cualquier tipo de creación.

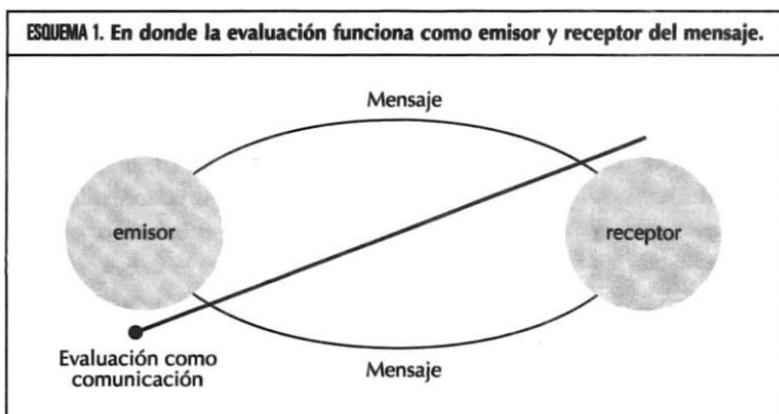
### 1. La evaluación

Evaluar es hacer una lectura profunda de un objeto para emitir juicios de valor sobre ese objeto. Evaluar tiene que ver con juzgar, y juzgar, a su vez, con valorar o caracterizar afirmaciones, las cuales pueden ser verdaderas o falsas. La posible veracidad o falsedad que se plantea con el juicio, se mide mediante un valor: la calificación. Esta no es otra cosa que un símbolo que enuncia un nivel de participación o compromiso ante un determinado tema (un objeto en específico o toda una clase). La evaluación es, entonces, otro símbolo, que en sí, no garantiza nada más de lo que puede garantizar una afirmación como: "*Mañana también temblará en la ciudad de México*". Esto es, la evaluación no crea paradigma alguno, simplemente plantea una forma de ver las cosas, y esta particular modalidad de entender la vida no se manifiesta ni auto-proclama, o al menos no debería, como absolutamente correcta o absolutamente veraz. Esta ausencia de garantía tiene su origen en el centro mismo de la acción de evaluar, porque para poder evaluar se necesita del compromiso y de la humildad de quien evalúa. La calificación para los otros representa también una calificación para uno mismo, las dificultades de los otros hablan también de las propias dificultades.

1. Torri, Julio, *De fusilamientos*, México, SEP (Lecturas Mexicanas), 1984; de donde se extrae la narración *El maestro* en un intento de reflexión sobre la labor del mismo.

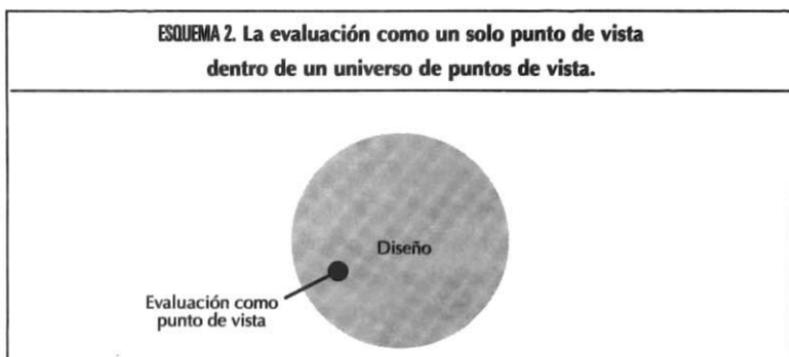
Además de que la evaluación es relativa, se encuentra inmersa en una constante de adaptaciones y modificaciones, entendiéndose así, como una actividad oscilatoria y autocrítica. Evaluando se aprende y aprendiendo se cambia.

Ahora bien, en un grupo de personas es importante animar y dar lugar a la auto-valoración del trabajo, promover los acuerdos colectivos y crear un ambiente de comunicación, sin olvidar que el proceso autocrítico sólo se presenta si existe un deseo anterior e interior de conocimiento. Y, en este sentido, ubicar la evaluación como resultado de un proceso comunicativo, donde emisor-mensaje-receptor (véase Esquema 1) juegan todos papeles determinantes y concluyen, por decirlo de alguna manera, el sistema con la expresión de la valorización.



Es por tanto, la medida del discurso de evaluación, la justeza. Y la justeza, o el nivel de lo adecuado o conveniente, es posible si la responsabilidad de quien evalúa hacia lo que evalúa, se identifica con "la responsabilidad que tiene él mismo ante su propio hacer" (Roland Barthes<sup>2</sup>). Para alcanzar la justeza es necesario que el evaluador sea con la obra ajena tan responsable, como lo es con su propia obra. Esta responsabilidad se alcanzará en un diario ensayar y explorar dentro de su moral creativa, así como en su concepto de otredad. Pero este tipo de responsabilidad adquiere una nueva

2. Barthes, Roland, *Crítica y verdad*. Editorial Siglo XXI. Barthes presenta una propuesta antropológica sobre la postura del crítico literario contrapuesta a la que él llama, la crítica literaria tradicional francesa. En esta parte del escrito, se intenta una translación de las ideas propuestas por Barthes para indicar las relaciones entre: escritor/obra literaria/crítico literario para situarlas en una relación: alumno/proyecto de formación en diseño/maestro.



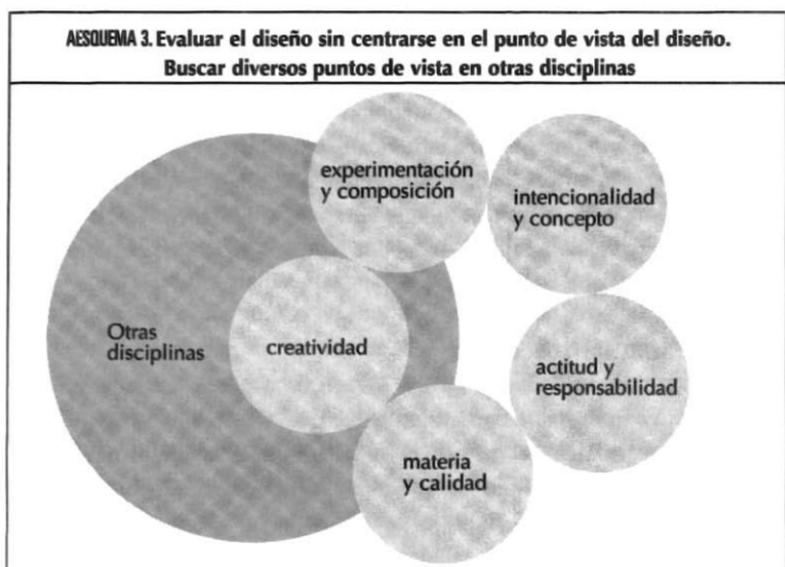
valoración en la relación maestro-alumno en el terreno del diseño, porque el alumno también es responsable ante su propia obra, ante su exploración en moralidades creativas y ante los conceptos de su yo y los otros.

Si diseñar es fracturar el mundo para rehacerlo, y con ello, proponer múltiples sentidos a lo que se entiende por realidad, la evaluación en el diseño es, entonces, ubicar un solo sentido, dentro de la variedad de direcciones disponibles en el conjunto de lo diseñado y por diseñar, para emitir un juicio coherente (véase Esquema 2). Constituye la evaluación una suerte de reflejo del objeto evaluado, una y sólo una manera de percibirlo.

## **2. Caso concreto: Lenguaje Básico (Operativo I, Tronco General de Asignaturas)**

En Lenguaje Básico se plantea el manejo elemental de composición, formal e intencional, para una obra de diseño. Lenguaje Básico es la preparación para composiciones posteriores. A mi entender, puede ser decisivo para los alumnos en dos vertientes: primero, al proporcionar los principios básicos de composición, impulsará al continuo camino de la experimentación a lo largo de los estudios, así como en el hacer profesional; y segundo, al influir en la decisión de continuar y terminar la formación de diseño en la universidad. En estos dos sentidos, es muy importante el papel que juega Lenguaje Básico (así como los demás eslabones de primer y segundo trimestres) en el camino formativo sobre todo si tomamos en cuenta el viejo refrán que dice: "la primera impresión nunca se olvida". La evaluación en Lenguaje Básico debe complementarse con la experiencia de disciplinas alternas al diseño (véase Esquema 3).

Lenguaje Básico constituye, igualmente, un compromiso con los alumnos en tres direcciones: por una parte, tiene que provocar en ellos un re-planteamiento con lo establecido en la enseñanza tradicional; en segundo término, construir y alcanzar los objetivos académicos del curso y, por último, promo-



ver el involucramiento hacia los siguientes lenguajes formativos de diseño en la universidad y ante la práctica profesional del diseño en México.

En este intento por saber cómo evaluar una práctica tan subjetiva como es la que sugiere el diseño, se presentan a continuación algunos elementos de evaluación.

#### *a. Experimentación y composición*

El objetivo del Lenguaje Básico es provocar conocimiento y conciencia en la utilización de los recursos formales elementales de composición. Ayudándose, algunas veces, de ejemplos de composición en otras áreas (artes visuales, literatura, música) para entender que el acto creador y el creativo no solamente son inherentes a cualquier tipo de composición sino que, de hecho, esta serie de actos de creación y de creatividad, se retroalimentan dentro del complejo sistema de creación humana.

Ahora bien, en cualquier intento de composición es común el ejercicio del ensayo-error-ensayo-acierto como parte del proceso creativo y debe entenderse también como integrante fundamental en la creación. El Lenguaje Básico se enfrenta aquí delante del temor que todos (o muchos) llevamos ante la equivocación, y es que también debemos aprender a equivocarnos (contrariamente a la creencia que siempre nos es manejada: *para no equivo-*

3. Norberto Chaves, profesor y conciencia crítica del hacer en el diseño de la comunicación gráfica, expresa sus teorías en *"El oficio de diseñar"* publicado por Gustavo Gili, 2000.

*carce o volverse a equivocar, hay que aprender*). Según palabras de Norberto Chaves,<sup>3</sup> "en este oficio del diseño el error es tan importante como el acierto", este punto de vista crítico, conforma una realidad del aprendizaje en el diseño, como una práctica empírica exploratoria.

Para cerrar este tema de composición hay que agregar, que así como se aprende a componer, también hay que aprender a deshacer. Descomponer para entender y volver a formar algo, en la no poco agotadora secuencia de análisis y síntesis que es el diseño.

#### *b. Intencionalidad y concepto*

La intencionalidad de cada obra me parece un aspecto fundamental, no por el hecho de tener que encontrar un por qué, como bien podría entenderse esta necesidad en el método científico. En el ejercicio formativo del diseño es esencial tener bien clara la intención que se tiene para crear algo: ¿qué se quiere decir? ¿qué se quiere resolver o atender? ¿a quién va dirigido? ¿con qué entorno se está involucrando? Y es que el control de estas variantes son parte del proceso creativo y del de auto-conocimiento, porque en el hacer uno también se conoce, reconoce y cambia. A partir de este proceso de conocimiento, la atención a la intencionalidad, es que se puede llegar al planteamiento de un concepto. Concepto coherente con la necesidad, con el ambiente, con el tiempo, con el usuario, con el creador. Concepto claro en lo que quiere transmitir y en su relación con la forma.

#### *c. Actitud y responsabilidad*

La actitud que se tenga para con el curso debe mostrar cierto compromiso con la dinámica del mismo; con la experimentación como parte del proceso de creación; con los resultados; con el alumno mismo y con el grupo en el que se trabaja. Además, como ya antes se había mencionado, responsabilidad para con la propia obra, para con el propio sentido de moralidad y para con las creaciones y las moralidades ajenas. En este rubro es necesaria también una conciencia de flexibilidad, porque ninguna situación es absolutamente perfecta para todos, y porque ninguna situación permanece constante en todo momento.

El diseño debe aprovechar las condiciones de no totalidad y de no continuidad, para encontrar en estos vaivenes constantes, motivos de composición y creatividad.

En algunas ocasiones se ve en la necesidad de trabajar con lenguajes externos (historia, sociología, literatura, música, teoría de la comunicación) para desarrollar su cuestionar analítico. Ante una situación así, quien aprende en la complejidad del diseño necesita una actitud abierta, ante la desesperación que

pueda provocar el contacto con teorías inconclusas o en construcción en un país que se sigue construyendo.

#### *d. Manejo del material y calidad*

Es necesario contemplar en la evaluación ciertos parámetros de calidad en la presentación y composición, así como evidencias del conocimiento del material o los materiales que se están trabajando. Conocer, explorar y entender al material significa aprovechar sus capacidades, así como abrazar las características de composición y de significación del objeto de diseño. Dice Otl Aicher<sup>4</sup> que “la plástica de la mano es la plástica del pensar” y es que “el material también nos habla, nos pide la manera en que debemos tratarlo, casi como el escultor motivado por las palabras del mármol para descubrir la figura escondida en el interior de la piedra. El material posibilita o incomoda la composición, la forma y la funcionalidad del objeto.

#### *e. Creatividad*

Para hablar de creatividad tenemos que hablar de originalidad, y es que en el diseño se tiene como necesidad ser creativo. Lo original no nace con la repetición, sino con la diferencia. Entendiéndose por diferente no únicamente lo relacionado con cosas nuevas, sino también con nuevas formas de ver lo que está visto. A este respecto es necesario realizarse una serie de cuestiones: ¿cómo exigir originalidad en un mundo que clama de maravilloso a lo perfectamente ordinario? ¿cómo proponer diferencias si tradicionalmente el “diferente” es el raro, la oveja negra? ¿cómo defender y apostarle a lo nuevo, si lo que es nuevo, espanta?

La creatividad no es una actitud del ser sino del estar, esto es, uno no es creativo, más bien, uno está creativo. Desde este punto de vista, el ejercicio del diseño no busca respuestas creativas de diseñadores creativos, sino soluciones creativas de diseñadores críticos.

Evaluar la creatividad resulta, en algunos sentidos, tan ambiguo como hablar de calificar el pensamiento, y es que tampoco se es inteligente las veinticuatro horas del día, se está inteligente en algunos momentos (o en muchos momentos, si hablamos de los genios).

La creatividad trata de medirse en tanto hay evidencias de experimentación y de búsqueda en los resultados; en tanto las respuestas tratan de superar las propuestas anteriores; en tanto los límites del pensamiento, que

4. Aicher, Otl, “*Analógico y digital*”, Gustavo Gili, 2000. El diseñador-filósofo alemán realiza una serie de reflexiones con respecto a la postura del diseñador en estos tiempos coléricos de facilidad, conveniencia y mercadeo.

restringen al hacer, sean críticamente cuestionados y coherentemente rebatidos. Ante un monstruo como la creatividad, la evaluación no tiene más alternativa que volverse un poco espía, y tratar de localizar sus huellas, sus ecos, cualquier tipo de evidencia puede ser utilizada. Aunque la evaluación nunca logrará localizarla, escudriñarla o entenderla perfectamente.

### 3. Apuntes sobre evaluación

Al igual que en cualquier eslabón que constituye el universo de formación del diseñador, el que evalúa en Lenguaje Básico, necesita ayudarse de cierto tipo de conciencias; por ejemplo, el respeto a la alteridad u otredad (otro: todo aquel que no soy yo y al que las más de las veces resulta más complicado entender y escuchar); la teoría de conjuntos (donde cada elemento cumple una función dimensional única de trabajo e interdependencia); la no obstinación ante una sola propuesta; una actitud abierta pero encaminada hacia los resultados que se están buscando; flexibilidad ante la gran gama de posibilidades; claridad en la exposición de ideas y ejercicios; promover la capacidad de cuestionarse y dudar.

Y como no es posible hacer un planteamiento sin toparse con algunos mitos en el camino de las confusiones, también conviene hablar un poco de estos ecos fantasmales.

#### *Objetividad y otredad*

"La única totalidad es la no-verdad" según Edgar Morin.<sup>5</sup> Es cierto que tenemos algo en común, ya que finalmente procedemos todo y todos de un mismo átomo inicial del hidrógeno, y resultan más importantes las mínimas cosas que todos compartimos, que las mil y un cosas que nos hacen tan diferentes. La objetividad es lo externo al sujeto, el acuerdo, lo que es comprendido, lo que es común a todos o a un grupo. La objetividad es vista a través de un cristal que permite separar lo que es, de lo que no es objetivo, y este cristal es la subjetividad, porque no tenemos nada más para entender el mundo. Y a pesar de esta necesaria diversificación (distintos sujetos) la variación está en crisis porque no podemos respetar al otro, lo mismo en la calle, que en Afganistán o en el salón de clases. El otro, que está enfrente, simplemente desaparece ante nuestros ojos y oídos. Ni el maestro ni el diseñador pueden darse el lujo de anular al otro. Tanto el maestro como el diseñador, son y deben de ser también los otros.

#### *Continuidad y ceguera*

Para enfrentarse ante un todo visto como terrible, se manejó la necesidad de fragmentar y de reducir lo complejo a lo simple. Si este pensamiento frag-

5. Morin, Edgar, "Introducción al pensamiento complejo".

mentado puede concebir lo uno, no puede con lo múltiple sino es situándose dentro de cada nuevo uno: entonces, lo que la visión alcanza a tomar en cuenta es un solo elemento de un conjunto en el cual automáticamente desaparecen los demás elementos. La vanguardia nos ha vendido una única idea: el ideal materialista y de información, y al parecer queremos todo lo que queremos y buscamos todo lo que buscamos influidos por este gran ideal que, sobre todo, no puede ser quebrantado, tiene que permanecer ahí, estable, continuo, firme. Tal vez una cierta ceguera avanza al mismo tiempo que los conocimientos tecnológicos. Mas olvidamos que nada se gana sin que se pierda algo, y a veces el precio es muy alto. El hombre pierde conciencia humana, pero gana rapidez de información; se pierden vidas humanas pero ahora la televisión ya forma parte de la guerra. ¿Hacia dónde vamos? y, asimismo ¿como diseñadores y maestros podemos hacer algo?



JORGE ARMANDO  
MORALES ACEVES

## Seis momentos en la valoración del diseño

---

### A manera de introducción

*En la posibilidad de valorar y comparar  
estaría aparentemente constituida nuestra libertad...<sup>1</sup>*

*Otl Aicher, Analógico y Digital.*

¿Qué es la valoración en los terrenos del diseño? Responder a la pregunta que da sentido a este libro, exige ubicar un espacio de interés con el propósito de orientar las reflexiones por el lado de una preocupación personal: ¿qué aprendemos en el espacio académico denominado Sistemas de Diseño, correspondiente al segundo trimestre del tronco común?

Cuando los jóvenes han cursado dicha asignatura ¿qué tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores logran desarrollar? Después de concluirla ¿entienden lo que significa hablar del diseño como un complejo proceso de experimentación, toma de decisión y evaluación? ¿Hay continuidad entre la experiencia didáctica y la práctica educativa posterior? ¿Se orienta una evaluación participativa, reflexiva, crítica y propositiva acorde con las prácticas de los diseños? ¿Son las distinciones señaladas características de las disciplinas que nos ocupan?

Estas son algunas de las reflexiones que he estructurado en función de seis momentos.

1. Aicher, Otl, *Analógico y Digital*, Barcelona España, Gustavo Gilli, 2001, pp. 80-81.

### Primer momento

#### *Referentes generales para orientar la formación en diseño*

Para iniciar la argumentación tomaré dos aportaciones resultado de la consulta que el Centro de Diseño en Barcelona hace a sus agremiados: diseñadores, investigadores, profesores, promotores, etcétera, acerca de lo que le sugerirían a jóvenes que pretenden cursar las carreras del diseño. Mae Felip señala:

*Estar dispuesto a no desfallecer después de los primeros fracasos o las primeras equivocaciones...*

*Entender que el mejor aprendizaje se hace al lado de los demás, que como él quieren disfrutar contribuyendo a un mayor bienestar...*

*Aprovechar su paso por la escuela para intentar lo imposible. Después difícilmente encontrará quien les pague para diseñar utopías...*

*Trabajar, Trabajar, Trabajar...<sup>2</sup>*

Sin pretender agotar el tema, me parece pertinente destacar algunos rasgos característicos de las disciplinas en cuestión, tomando como referencia distintos puntos de vista. Víctor Margolin, en el Congreso Internacional de Diseño e Investigación llevado a cabo en Milán el año pasado, opinó al respecto:

*...el diseño, como varios estudiosos han sugerido, es una práctica contingente cuyas técnicas, metas y objetivos están en un proceso continuo de cambio. Lo que no cambia en el Diseño es que es una suerte de concepción y planeación cuyo fin da como resultado un producto, sea éste un objeto material, o un servicio o sistemas inmateriales. El diseño también es una actividad integradora, que en su sentido más amplio conjunta el conocimiento de múltiples campos y disciplinas para lograr resultados particulares. Posee tanto una dimensión semántica como una técnica u operativa.<sup>3</sup>*

Del conjunto de ideas que ofrece Margolin, tres cuestiones sobresalen: el diseño es concepción, planeación e integración. Desde dicha perspectiva diseñar es construir respuestas personales resultado de un arduo proceso reflexivo-ejecutivo donde hacer y pensar, sobre lo hecho; implica hacer mejor

2. En Campi Valls, Isabel, *Quiero ser diseñador*, Barcelona España, Centro de Diseño, 1992, p. 32.

3. Margolin, Víctor, et al. "Antologías de diseño I", Ed. *Designio Temas*, México, 2001, pp. 11-12.

y pensar en consecuencia. Un proceso cíclico y auto-gestivo donde la consecución de metas amplía las posibilidades que demandan la definición de límites. Hacer, pensar y evaluar las condiciones del proceso. Con relación al pensamiento y los campos del diseño se dice:

[el diseño] ...es un proceso integral que permite planear y desarrollar productos tangibles e intangibles, es un proceso de pensamiento que es propio de los individuos que dentro de la sociedad tienen la función de cambiar el entorno material...

De acuerdo con Richard Buchanan en el pensamiento de diseño existen cuatro áreas de trabajo...

Los signos, las cosas, las actividades y los pensamientos... [la primera corresponde al] ...diseño de la comunicación visual...

una segunda área es el diseño de los "objetos materiales", incluye el concepto tradicional del diseño de la forma y la apariencia visual de los productos cotidianos. La tercer área es el diseño de actividades y servicios organizados, la cual incluye los conceptos tradicionales de administración, para la logística de combinar recursos físicos, instrumentales y humanos en secuencias eficientes y horarios que permitan alcanzar objetivos específicos...

La cuarta área es el diseño de sistemas complejos o de los ambientes para vivir, trabajar, jugar y aprender...<sup>4</sup>

Finalmente, haciendo eco de ideas que ofrece André Richard, diseñador catalán al responder a la pregunta ¿qué le recomendaría a un futuro diseñador? tenemos:

Que sienta simpatía por la gente y sus problemas...

Que sepa ver y que esté atento a lo que ocurre a su alrededor...

Que quiera comprender. Que tenga curiosidad por lo que no sabe o no entiende...

Que tenga sensibilidad para saber detectar las leyes informulables de la belleza y la sensatez...

Que tenga imaginación espacial...

Que sepa expresar sus ideas con la voz y el lápiz...

Que tenga fantasía. Que se atreva a imaginar lo inimaginable...

Que tenga sentido común para extraer el grano de la paja...

Que sea culto. Que conozca el pasado de nuestra cultura...

y que sepa utilizar un ordenador...<sup>5</sup>

4. Jiménez Narváez, Luz María, et al. *Antologías de Diseño I*, pp. 37-39.

5. Campi, Valls, *Quiero ser diseñador*, p. 29.

En síntesis: el diseño es un proceso arduo y largo, un ensayo de integración, una experiencia múltiple que responde a dos condiciones: la primera, identificación e interpretación de situaciones en conflicto o problemas y, la segunda, generación de alternativas de mediación o soluciones. Las tareas propias del proceso son las siguientes:

- Identificar y atender; ubicar necesidades.
- Interpretar y traducir; generar satisfactores.
- Proponer y negociar; gestionar soluciones.
- Materializar y viabilizar; orientar la producción.
- Valorar y organizar; preveer consecuencias.

¿Cómo se interpretan y estructuran en la carta temática correspondiente tales referentes? ¿Qué tipo de esquema de desarrollo de competencias podría intentar formar a dicho profesionalista? Veamos...

### **Segundo momento**

#### *Expectativas formativas en el espacio académico de Sistemas de Diseño*

Según lo plasmado en documentos oficiales, el interés está centrado en proveer al alumno de herramientas conceptuales, para problematizar lo relativo a las múltiples relaciones entre espacios-objetos-individuos, a nivel de un laborioso proceso, integrado por la observación atenta, la interpretación creativa, la experimentación compositiva, la construcción propositiva y la evaluación crítica. Todo lo anterior en función a cuatro ejes rectores:

1. Continuidad con lenguaje básico, asignatura enfocada al ensayo plástico experimental con base en composiciones donde los colores, las texturas, las proporciones, etcétera, son soportes de la comunicación visual.
2. Utilización de ordenamientos geométricos a nivel de criterios compositivos: modularidad, división regular y empleo de simetrías, entre otras orientaciones estrechamente ligadas a la intencionalidad expresiva.
3. Atención a aspectos semióticos, formales y funcionales.
4. Generación de soluciones creativas a problemas de diseño tridimensional.

### **Tercer momento**

#### *Esquema general de competencias*

A reserva de revisar en otra oportunidad la estructura conceptual, utilizaré el esquema convencional de *conocimientos, habilidades, actitudes* y *valores* para orientar la formación en la asignatura que nos interesa.

Por el lado de los *conocimientos* adquiridos: el intenso ensayo experimental está centrado en la realización de composiciones guiadas por la

intencionalidad expresiva. Las temáticas generales que aparecen en el esquema son: abstracción, proporción, color, texturas, etcétera.

En lo relativo a las *actitudes*: ejercitar la capacidad de propuesta; promover el compromiso, haciendo énfasis en las diferencias sustanciales entre las educaciones tradicionales y las propias del diseño. Animar una relación de apertura y flexibilidad que agilice la gestación de respuestas personales. El proceso constructivo dentro del aula permite atender y valorar las interpretaciones ajenas, comparar y asumir una actitud autocrítica.

La propuesta, el compromiso, la crítica y la flexibilidad son referentes claves de la formación en diseño.

En lo concerniente al desarrollo de *habilidades*, las planteo en dos niveles, las estrechamente vinculadas al pensamiento como: observación, orientación, integración, decisión; y las habilidades de motricidad manual: generación de unidades constructivas y juego combinatorio.

Finalmente, el concepto de *valor* lo interpreto por el lado de promover la creatividad como posibilidad grupal, es decir, para construir el espacio es necesario estar. Participar con propuestas, esto es hacer reflexionar grupalmente sobre los resultados: pensar y, por último, socializar el beneficio creativo: compartir. *Estar, Hacer, Pensar y Compartir son valores del proceso.*

Tres cuestiones más: *ensayar instalaciones de gran formato, sistematizar la vinculación entre bidimensión, tridimensión y movimiento y, finalmente, atención a fuerzas de estructuración espacial.*

#### **Cuarto momento**

##### *Esquema de desarrollo trimestral*

En colaboración con la editorial Alfaguara, sección infantil, la profesora Itzél Sáenz y yo diseñamos el esquema del curso en atención al proceso de experimentación y aplicación, programamos seis diseños: *diseño de cuento gráfico visual, diseño de primer personaje, diseño de segundo personaje, diseño de vitrina y diseño de cartel*. Cada resultado fue precedido de experimentaciones constructivas dirigidas.

#### **Quinto momento**

##### *El diseño como un proceso de experimentación-aplicación*

En estrecha relación con el denominado proceso creativo, la generación de variedad es una de las búsquedas centrales en el diseño, para lograrlo es compromiso de los orientadores del proceso diseñar ejercicios donde los propósitos, materiales, técnicas e instrumentos estén perfectamente articulados. Ejercicios donde una mínima transformación del material genere resultados con alto nivel de sorpresa, pues, el efecto logrado en el practicante lo estimula para iniciar un proceso de ardua indagación personal.

Sobre dicha base, el acercamiento al problema de diseño se vuelve menos incierto, porque el salto al vacío está lleno de lugares conocidos.

### Sexto momento

*¿Qué es la valoración en diseño?*

Como síntesis de la experiencia constructiva, cada uno de los seis diseños ensayados lo sometemos a evaluación, para ello revisamos puntualmente el proceso. Sugerimos, debatimos y proponemos distintos aspectos salidos del esquema general de competencias. Acordamos y definimos grupalmente los puntos a evaluar y de manera colegiada asignamos valor. La evaluación participativa, la reflexión sobre el proceso, la definición de referentes y la asignación en acuerdo del valor, orientan nuestra labor.

Para terminar nuevamente retomo la orientación inicial de Otl Aicher...

*La existencia humana es hoy un aprender complejidades, valorar clasificaciones, el dominio de las situaciones complicadas, el reconocimiento de determinaciones.*

*La crisis del pensar científico, analítico y lógicamente coercitivo; la crisis del cientifismo es la crisis de la precisión puntual. ¿Qué es la verdad? Crece la evidencia de que no puede ser hallada por una, cada vez más severa, precisión en la coincidencia entre realidad y representación. La verdad se disuelve en la adecuada conexión de significados en un contexto.*

*Puede que la técnica dependa de la extrema precisión, pero el ser humano precisa del ojo del buen cubero. Su existencia, su subjetividad y su persona se construyen sobre valoraciones...<sup>6</sup>*

### Bibliografía

- AICHER, Otl (2001). *Analógico y Digital*. Barcelona, España: Gustavo Gilli.
- CAMPI Valls, Isabel (1992). *Quiero ser diseñador*. Barcelona, España: Centro de Diseño.
- JIMÉNEZ Narváez, Luz María et al. *Antologías de Diseño*.
- MARGOLIN, Víctor, et al. (2001). *Antologías de diseño I*. México: Designio Temas.

6. Aicher, Otl, *Analógico y Digital*, p. 83.

ALFONSO GARCÍA REYES

## La evaluación en el aprendizaje del diseño de la comunicación gráfica

---

Hacer bocetos, ilustraciones, manejo de paquetes en la computadora, establecer la composición formal, ver la pre-prensa, la producción, impresión, realizar los originales mecánicos o digitales, etcétera, son actividades meramente operativas que no implican el desarrollo de ninguna estrategia de comunicación o ninguna identificación de problemas, labores que también son parte fundamental del trabajo del diseñador gráfico.

Por ello podemos preguntarnos ¿quiénes diseñan? La respuesta dependerá de lo que se entienda por diseño de la comunicación gráfica. Por un lado, si se entiende que es diseñador todo aquel que se encarga de hacer dibujos o manejar una computadora, la respuesta será que una gran mayoría somos diseñadores. Pero si entendemos al diseñador como aquel que se encarga de establecer las estrategias de comunicación, en realidad veremos que son muy pocos los que pueden llenar este requisito.

Nuestro trabajo como diseñadores gráficos, no se puede conformar con el desarrollo sólo del aspecto formal o tecnológico. Al respecto Jorge Frascara<sup>1</sup> nos dice:

*Diseñar es descubrir, definir, programar, coordinar, relacionar, unir, inventar, proyectar, solucionar, implementar y evaluar. Pero también es y fundamentalmente, pensar, imaginar y ver. Diseñar es visualizar gráficamente; es esbozar, garabatear, jugar con el lápiz, dibujar. Diseñar es ajustar detalles al final del*

1. Frascara, Jorge, "Diseño y diseñar: reflexiones", *Revista Magenta*, verano, 1993/03, México, Guadalajara, p. 23.

*proceso, es afinar, retocar, corregir. Porque diseñar es implementar, el diseñador trabaja en detalles que sólo él ve. El público sólo siente. El diseñador sabe que el diseño excelente presenta su excelencia al mensaje y contribuye a la calidad de nuestra vida.*

*Si diseñar es descubrir, definir, programar, coordinar, relacionar, unir, inventar, proyectar, solucionar, implementar y evaluar mensajes: ¿Cuál es el papel del diseñador en la sociedad? Y ¿cuál es el papel de la educación para el diseño? Tipografía, cartel, imagen corporativa, fotografía, computación, ilustración, son sólo medios, pretextos, elementos del lenguaje; el buen diseñador se distingue del mal diseñador no sólo por el conocimiento del lenguaje sino, fundamentalmente, por el uso del lenguaje visual. El uso del lenguaje requiere un desarrollo conceptual. El diseño se basa en la concepción de mensajes y no en el dibujo de signos.*

Claro que dibujamos, pero con un objetivo determinado, que forma parte de una estrategia de comunicación. A muchos empresarios les representa un lastre trabajar con supuestos diseñadores, a quienes se les tiene que orientar en todo y no son capaces de generar algo a partir de un criterio propio, bien definido. Es más, los mismos empresarios, con un sencillo conocimiento de cómputo, pueden generar sus propios mensajes. Es interesante ver que muchos diseñadores buenos no tienen como carrera base la licenciatura en diseño de la comunicación gráfica, sino que surgen de otras disciplinas como filosofía y letras, comunicación, música, arquitectura, diseño industrial, incluso, hay algunos, sin estudiar una carrera profesional.

Ahora bien, sin poder resolver lo que somos y lo que hacemos en la práctica profesional, la problemática se acentúa porque la disciplina se ha puesto de moda y se ha sobresaturado. Una gran cantidad de diseñadores se gradúan año con año de las universidades. Encuadre, Asociación de Escuelas de Diseño Gráfico, A. C. agrupa a cerca de 40 instituciones educativas que ofrecen en México la licenciatura en diseño gráfico o afines. Dicen que si cayera una piedra sobre la ciudad de México seguro un diseñador saldría descalabrado.

Hoy en día, no conozco cliente que no tenga un amigo, primo, hija, hijo, sobrino o pariente cercano que esté estudiando diseño gráfico o sea diseñador. Al parecer, el estudio de diseño representa una opción para los que piensan que son creativos porque les gusta dibujar, no les gusta leer y/o no entienden de matemáticas.

Socialmente se considera al dibujante como alguien creativo. Entonces, si diseño un dibujo, luego entonces, soy creativo. Entonces, si los médicos, contadores, plomeros, taxistas o secretarías como no dibujan ¿no son o no necesitan ser creativos? Así, nuestra disciplina tiene un carácter de inferior-

riedad con respecto a la medicina, actuaría, matemáticas, física o arquitectura. Por ser "prácticos" y no "teóricos", nuestra disciplina tiene un carácter secundario. Como nos expresamos y comunicamos a partir de un lenguaje no verbal, en consecuencia, nosotros no pensamos. Hemos rebajado nuestras tareas y materias a simples ejercicios manuales en donde el pensamiento no tiene cabida. Y es que somos "prácticos, no "teóricos". E. W. Eisner<sup>2</sup> comenta que:

*...ésta tendencia entre las personas, entre muchos diseñadores y algunos profesores que relacionan al diseño con algo distinto al resultado del pensamiento. La asociación del diseño con una emoción ha sido tan fuerte que, a menudo, se ve al diseño como una ramificación de las emociones, y las emociones se han considerado como una antítesis del pensamiento.*

Al parecer la licenciatura en diseño abre una opción para aquellos que les gusta dibujar pero no les gusta leer, que son creativos pero no les gustan las matemáticas, o que les gusta hacer manualidades pero no les gusta pensar.

Toda esta problemática se presenta, porque no hacemos un ejercicio de evaluación constante que nos permita entender, paso a paso, lo que sucede con nuestro trabajo como profesionistas, profesores o alumnos. Al tratar de comprender cómo funcionan las cosas, estamos tratando de encontrar significado en todo aquello que hacemos o vemos. La forma en que diseñamos, enseñamos o aprendemos son signos que nos ofrecen múltiples significados. Existe una conexión intrínseca entre el cuerpo, la mente y la cultura. El proceso que une estas tres dimensiones de la existencia humana es la producción y la interpretación de los signos (semiosis). Tenemos la capacidad innata de producir y comprender signos de toda clase. El problema es que muchas veces no somos conscientes de esta condición; por lo cual, por medio de la evaluación, se puede diagnosticar algún remedio.

### **El trabajo profesional**

Como profesionistas estamos tan preocupados en hacer negocios que olvidamos, trivializamos o cedemos en muchos principios que no deberíamos olvidar. Por ejemplo, si un cliente pide un cartel, entonces hacemos un cartel, sin importar que en realidad el mensaje pueda llegar mejor a través de un folleto u otro medio. Lo importante es ofrecer imágenes retocadas en *PhotoShop*, selecciones de color o algunos acabados sofisticados con el fin

2. Eisner, Elliot W., *El ojo ilustrado*, Traducción de David Cifuentes y Laura López, España, Editorial Paidós, 1998, p. 34.

de que se vea bonito. Al cliente lo que pida y lo que le guste, sin importar lo que requiera o necesite.

Oliviero Toscani<sup>3</sup> opina que “las agencias de publicidad y diseño en la actualidad son obsoletas, pues crean una realidad falsa y quieren que la gente crea en ellas”.

A pesar de tanta tecnología y recursos, creo que gran parte del diseño que hacen estas empresas está estancado. Por lo general, se copian unas a otras tendencias formales y conceptuales que no perturben a la gente y, sobre todo, a sus clientes, pues no vayan a perder la cuenta. Lo anterior se puede ver en los concursos de diseño: siempre premian lo mismo, por una incapacidad de no entender el concepto y una conveniencia por promover los alardes tecnológicos. Lo peor del caso es que a esto se le llama “Diseño Real”, “Mundo Real” o “Realidad”. Por eso en las universidades se ofrece una serie de conocimientos y habilidades que demandan muchos empresarios mañosos, en detrimento de la formación de los alumnos y en beneficio de sus intereses. La educación no debe estar al antojo de estos motivos particulares en los que no todos los alumnos tienen cabida. Bajo esta evidencia, los diseñadores no podrán fortalecer, mejorar y ampliar el desarrollo de la práctica profesional.

### El trabajo docente

En cuanto al trabajo académico me gustaría comenzar retomando la propuesta de Wolfgang Weingart,<sup>4</sup> quien sugiere:

*El trabajo de investigación debe ser esencialmente independiente de las demandas concretas hechas por los despachos y diseñadores que practican la profesión. Los programas de enseñanza deben ser abiertos, y no dirigidos por opiniones amañadas.*

*Reforzar las habilidades intelectuales del alumno que le ayudarán a:*

- Verificar si su diseño cumple con sus objetivos.
- Determinar sus actividades.
- Saber explicar lo que hizo y porqué lo hizo.
- Saber defender su punto de vista.

*El contenido del programa debe ser determinado y constantemente desarrollado por la escuela.*

*Es importante que la escuela mantenga su carácter experimental, no se deben dar conocimientos o valores irrevocables, en su lugar se debe dar la oportunidad de*

3. Toscani, Oliviero, “Catálogo Benetton”, Estados Unidos, Ed. Benetton, p. 123.

4. En Kenneth J. Hiebert, *Graphic Design Processes*, Estados Unidos, Ed. Yale University Press, p. 26.

*buscar independientemente aquellos valores y conocimientos, para prepararse en el aprender a utilizarlos.*

Como docentes, hemos perdido la brújula y damos las clases como si el tiempo no pasara. Aplicamos los mismos ejercicios que nos aplicaron a nosotros cuando éramos estudiantes. Por ejemplo, las famosas repentinas que sirven más para satisfacer el ego del profesor, pero que no generan mucho conocimiento, menos profundidad. La clásica metodología de enseñanza no cambia casi nada en el transcurso de los años.

Muchas veces por comodidad, otras por ignorancia, los profesores cuando tratamos de enseñar, nos conformamos con el resultado que no ayuda a observar en detalle el proceso creativo del alumno. Y, éste último, no entiende, a su vez, cómo surgen las ideas. Nos limitamos.

En cambio, cuando el proceso se basa en una investigación, en la identificación de una problemática y en una fuerte exploración formal, las ideas siempre quedan plasmadas en el papel. Sólo entonces, tanto el alumno como el profesor podrán observar, volver atrás o continuar desde el lugar donde las ideas tomaron forma y se encuentran como solución a un problema de comunicación.

Nuestras dinámicas y ejercicios siguen siendo muy literales y, por tanto, muy ingenuos. No nos damos o no queremos darnos cuenta de que los ejercicios son un pretexto para llegar al aprendizaje, que muchas veces la enseñanza va por un camino y el aprendizaje toma otro muy distinto o que se encuentra en los lugares más extraños y no en el salón de clases; persiste el sentimiento que la mejor escuela es la calle. Katherine McCoy<sup>5</sup> expresa que:

*Las escuelas de diseño y las universidades han sido lentas para darse cuenta que el diseño no es una simple aplicación comercial de las artes y el proceso. La aceptación del diseño gráfico como una disciplina con intenciones, historia, métodos y procesos significativamente diferentes ha sido lenta. Mezclando los problemas se ha generado una creciente pasión en las universidades para compensar el retroceso de sus programas. Como resultado se han desarrollado una gran cantidad de programas mediocres en los últimos años, diluyendo el progreso significativo en la educación del diseño gráfico.*

Por otro lado, en todas las escuelas hay profesores que individualmente trabajan bien, pero al no tener otros que les acompañen en su esfuerzo, se pier-

5. En Heller, Steven, *The Education of a Graphic Designer*, Estados Unidos, Ed. Allworth Press, 1998.

de la consistencia del programa de la escuela. Hay veces que los docentes trabajan bien, pero tienen dificultad para desarrollar un trabajo colectivo. No importando cuántas individualidades tenga una escuela o universidad, el esfuerzo de éstas acabará por desdibujarse. Un buen profesor es aquel que piensa y trabaja con los demás. Busca su desarrollo, el de los demás y el de todos en conjunto. La falta de participación hace que nadie se muestre ni se preste al trabajo en equipo. Se necesitan esfuerzos creativos de conjunto. El estado de ánimo en el profesor es importante. No podemos darnos por vencidos.

### **El aprendizaje**

Trabajar y estudiar sin miedo al error; el diseño es un juego en donde las alternativas nos permiten explorar situaciones sin pensar en lo bueno, lo bonito, lo feo o lo malo. Al final el alumno, por sí mismo, deberá analizar y seleccionar algo. Bajo esta circunstancia de juego, valdría la pena preguntarse si enseñamos al estudiante y si éstos, al jugar, aprenden. De esta forma, veremos que es más importante que ellos recojan conocimientos de su juego y no memoricen algo que nunca han explorado.

Pero la obsesión por llegar a un resultado por parte de los profesores o las universidades inhibe la exploración, el juego y, por lo tanto, el aprendizaje del estudiante. El alumno termina con un diseño que no es de él y, además, con pocos conocimientos y experiencias. Hay que abrir los ojos y no dejarse hipnotizar por un resultado para poder descubrir, aprender y crecer. La única forma de aprender a diseñar es teniendo experiencias a partir de la exploración y el trabajo constante en el salón de clases. Es en este proceso donde los alumnos podrán ver los cambios personales, sentir su crecimiento y abrirse un camino en donde al principio sólo parecía haber un callejón sin salida.

### **La experiencia**

*La experiencia para John Dewey, es el método a través del cual operan los procesos educativos; por lo tanto, la comprensión de la educación requiere valorar el tipo de experiencia que tienen los individuos.<sup>6</sup> Lo que ocurre en el salón de clases o en la universidad debe ser signo de lo que podemos valorar para mejorar nuestro trabajo. Dewey propone tres tipos de experiencias: la no educativa, la mal educadora y la educativa. La primera es toda aquella que no deja algo significativo; por ejemplo, no se puede valorar el aprendizaje en relación a resultados guiados por el profesor, en las escuelas de diseño y en las universidades esto es el pan nuestro de todos los días. Por*

6. En Eisner, Elliot W., *El ojo ilustrado*, op. cit., p. 120.

llegar a resultados “buenos” o “bonitos” el profesor no se da cuenta de que el alumno muchas veces concede, porque así ha sido educado, no porque tenga la razón. El alumno no podrá valorar su aprendizaje si parte de trabajos que no siente propios, no sabe cómo llegó a ellos, no puede repetir y, sobre todo, generan falsas expectativas de sus potencialidades. Si estos resultados llegan al portafolio de trabajos es muy probable que también produzcan una desilusión y conflicto para quien llegue a contratar a este alumno.

Por otro lado, esta forma de trabajo hace que el alumno nunca pueda tomar sus decisiones y aprenda del error. “Cambia el rojo y pon azul, baja un poquito esta tipografía, mueve esto, agranda aquello y me lo traes para ver cómo quedó”. Nos preguntamos, ¿así se aprende diseño? o ¿así se enseña diseño? La toma de decisiones y la selección del trabajo por el alumno mismo son actividades muy importantes que alimentan la autoestima. Al igual que el dibujo, la lectura o la escritura, entre más se practican mejor se hacen. Recalco: no es que no exista experiencia sino que ésta deja muy pocos conocimientos.

Las observaciones subjetivas generan en el alumno una serie de dudas sobre a dónde queremos que llegue con su trabajo. Todos sabemos que el diseño “funciona o no funciona”, y estamos de acuerdo. Pero hay que decir por qué funciona o por qué no funciona: porque no codificó bien el mensaje, por el peso de la tipografía, el contraste, conflictos con el fondo-figura, el tamaño o formato de algo, la originalidad, el contenido, etcétera. Sólo así el alumno podrá defender, argumentar o seguir explorando. Sin importar que los comentarios subjetivos sean positivos, ya que lejos de ayudar confunden a los alumnos.

*Las experiencias mal educadoras detienen el crecimiento y/o desarrollan disposiciones hacia el dominio de la experiencia que limita o disminuye la posibilidad de crecimiento en el área. En general son experiencias que generan fobias o ansiedades, que prohíben el divertimento o la participación, que limitan la percepción, que promueven prejuicios o que disminuyen la racionalidad, debido a su limitación del crecimiento, son mal educadoras del carácter.<sup>7</sup>*

Cuando nuestro trabajo es producto de la inspiración, ello favorece el nacimiento de ideas en una situación ambiental óptima, una hora del día particular, con el género musical preferido o la bebida justa al alcance de

7. Eisner, Elliot W., *El ojo ilustrado*, op. cit.

la mano, que en realidad, sólo son producto de rituales que hacen perder el tiempo y no son determinantes para el éxito del trabajo. Por este motivo, en lugar de esperar pasivamente la inspiración, es preferible mostrar una actitud activa, que produzca algo concreto en el papel. Si uno quiere ser diseñador tiene que estar dispuesto a trabajar y a no darse por vencido; tiene que generar una metodología de trabajo donde la inspiración no tenga cabida. Gabriel García Márquez<sup>8</sup> enfatiza:

*¿Quién fue aquel que dijo aquello de que si me llega la inspiración que me encuentre trabajando? Los aficionados pueden darse el lujo de mariposear, de pasarse la vida saltando de una cosa a otra sin ahondar en ninguna, pero no el diseñador. El nuestro es un oficio de profesionales, no de aficionados.*

No trabajar durante la clase completa genera en todos los alumnos muy malos hábitos. Piensan que el diseño es fácil, rápido o instantáneo producto de su genialidad ¿Y si no son genios? Se verán sufriendo porque no les llega la idea o se la pasan dándole vueltas a la misma idea sin profundizar en el trabajo.

El trabajo con los alumnos en el salón de clases es importante para generar este estado de concentración tan necesario en el juego que se llama diseño. Es muy motivador para ellos saber que pueden generar muchas experiencias en el tiempo que dura la clase. También debe entenderse que el aprendizaje es un acto social, que la interacción con los demás compañeros puede generar más conocimientos. Los alumnos aprenden de sus experiencias, como de la de sus compañeros, no de los docentes.

Una crítica mal entendida inhibe la búsqueda, la exploración, el análisis, la profundidad, en una palabra, detiene el trabajo. La crítica debe motivar y retar al intelecto y capacidad del alumno. De nada sirve una crítica que detiene el trabajo y la comunicación con el alumno.

El crecimiento, curiosidad y satisfacción son promovidas por la experiencia educativa. Para generar esta experiencia positiva es importante evaluar lo que hacemos como profesores en el salón de clases. Nuestras acciones y actitudes deben ser un signo de lo que podemos corregir, modificar o continuar para hacer del trabajo en clase una experiencia y una satisfacción para los alumnos. El producto de esta experiencia educativa será facultar a nuestros estudiantes para relacionarse con el mundo exterior. El consentimiento de relacionarse con el mundo exterior se entiende como conocimiento.

8. García Márquez, Gabriel, *La bendita manía de contar*, México, Editorial Ollero & Ramos Editores EICTV, 1998, p. 19.

La valoración debe ser el principal instrumento de la evaluación del método a través del cual operan los procesos educativos. La enseñanza y el aprendizaje no pueden evaluarse a partir de estándares de medición, porque no los hay. La valoración de nuestra actividad debe ser un ejemplo constante que nos permita entender, paso a paso, lo que sucede con nuestra práctica profesional, nuestra enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. ¿De qué sirve tanta práctica profesional y tanta enseñanza, si el aprendizaje se encuentra en otro lugar y en otra forma? Debemos entender que la práctica profesional no genera ejemplos concretos certeros e inequívocos a partir de los cuales se pueda comparar o medir al trabajo del alumno o al alumno mismo.

La calificación al final de un curso me puede ubicar en relación con los demás compañeros o me puede dar un referente en cuanto al criterio de una persona en particular. Lo que esa calificación, sea 8, MB, B o 5, no puede dar, es una referencia de mi trabajo actual con el anterior, ni tampoco me inspira a continuar en el proceso de comunicación con mi trabajo. Todo lo contrario, la calificación es signo de que algo ya terminó, murió. Sólo la valoración que nos brinda una referencia de comparación, entre la realización presente con la pasada, es el único signo de dirección en el aprendizaje. Así podemos ver si vamos bien, mal o regular. También podemos entender qué es lo que podemos corregir, cambiar y profundizar, pero, sobre todo, nos abre una puerta que nos indica cómo y por dónde continuar. Esta valoración referencial de nuestro trabajo como profesionales, profesores y sobre todo estudiantes nos da un sentido de dirección sobre lo que nuestro trabajo y nosotros queremos ser.

Si los alumnos tienen sus propias ideas sobre lo que quieren hacer y ser, ¿por qué limitarlos? Las capacidades de nuestros egresados no pueden controlarse o formularse como si fueran productos en serie con ciertas características previamente establecidas.

Esta forma de evaluar nuestro trabajo nos debe permitir detectar nuestras fortalezas y debilidades como la base sobre la cual podamos construir una comunicación más efectiva para nuestro entorno social y cultural. La gran influencia exterior, conformada por todos los mensajes que nos llegan de una relación globalizada dispareja, nos ha hecho dudar de nuestro verdadero camino como diseñadores. Espléndidos libros con soluciones aparentemente novedosas son el estímulo de muchos diseñadores para generar un diseño descontextualizado e ineficiente. Soluciones bonitas que satisfacen el *ego* artístico del creador, pero no satisfacen necesidades del perceptor. Sin darnos cuenta, al copiar, atentamos contra nuestra autoestima y desarrollo. Así, al no conformarnos con lo que tenemos y podemos, desarrollamos adornos que nada tienen que ver con nuestro entorno y cultura.

El diseño mexicano debe de ir mucho más allá de las imágenes precolumbinas y del arte popular mexicano. Desde mi punto de vista, debe retomarse de nuestras entrañas y de nuestro entorno, que es propio y diferente, por lo que nos hace únicos e irrepetibles. Tenemos el compromiso de cuidar y fortalecer nuestra cultura y sociedad.

### **Bibliografía**

- EISNER, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado*. Traducción de David Cifuentes y Laura López. España:Paidós.
- FRASCARA, Jorge (1983). "Diseño y diseñar: reflexiones". En *Revista Magenta*, verano, 1993/03. México. Guadalajara.
- GARCÍA Márquez, Gabriel (1998). *La bendita manía de contar*. México:Ollero & Ramos Editores EICTV.
- HELLER, Steven (1998). *The Education of a Graphic Designer*. Estados Unidos:Allworth Press.
- KENNETH J. Hiebert. "Graphic Design Processes". Estados Unidos:Yale University Press
- SEBEOK, A Thomas (1994). *Signos: una introducción a la semiótica*. Traducción de Pilar Torres Franco. España:Paidós.
- TOSCANI, Oliviero (1997). "*Catálogo Benetton*". Estados Unidos: Benetton.

MIGUEL HIRATA  
KITAHARA

## Enseñanza y evaluación del diseño gráfico: el diseño editorial

---

### 1. Evaluar el diseño

El diseño es una disciplina sumamente compleja ya que abarca en su quehacer aspectos de otras disciplinas, combinando lo científico con lo creativo, lo teórico con lo práctico. Esa complejidad provoca una primera dificultad en su definición disciplinaria y, por lo tanto, su ubicación en un campo específico del conocimiento humano: como disciplina de las ciencias sociales o disciplina de las ciencias duras. Una solución es el planteamiento que dio origen a la Cuarta Área del Conocimiento: la arquitectura y el diseño como parte de un área nueva de conocimientos, que abarcara las ciencias y las artes.<sup>1</sup>

*¿Cómo analizar y, por consiguiente, cómo evaluar un diseño?*

Un enfoque serio sobre el tema tendría que estar íntimamente ligado con la teoría del diseño. El problema es que el diseño es una disciplina relativamente joven, sobre todo si lo comparamos con otras disciplinas que se han desarrollado desde los inicios de la humanidad.

Desde mi punto de vista, el diseño gráfico se inicia con el desarrollo de la imprenta de tipos móviles de Gutenberg (1450), cuando esta innovación tecnológica le da su carácter de "colectiva" a la comunicación gráfica. En nuestro país, no es sino hasta el año de 1968 cuando el diseño gráfico es reco-

1. Gutiérrez, Martín y Gilberto de Hoyos, *Cuarta área del conocimiento, tesis académica*, UAWA.

nocido institucionalmente como un apoyo importante para un evento histórico: los Juegos Olímpicos.<sup>2</sup>

En todos estos años de crecimiento del diseño gráfico, se han ido estudiando, poco a poco, los aspectos teóricos de una disciplina práctica. Los estudiosos abarcan desde los diseñadores reconocidos por su trabajo profesional como Milton Glaser o Paul Rand (diseñadores "prácticos"), hasta los académicos que con una formación como diseñadores se han enfocado más a los aspectos de la teoría como Bonsiepe y Bürdek (diseñadores "teóricos"), sin olvidar a los no diseñadores que se han adentrado en el estudio de esta disciplina como Víctor Margolin o Philip Meggs.

En los hechos, el estudio del diseño se ha partido en dos grandes campos que no son absolutos, desde luego, pero que sí determinan cómo se enfoca la teoría desde sus perspectivas. Los diseñadores "prácticos" que tienden a ver el diseño más a través del producto final (el objeto de diseño), mientras que los diseñadores "teóricos" se preocupan más por el proceso y la especulación intelectual.

A pesar de los muchos años de investigación y los numerosos textos publicados, todavía no existe "la teoría del diseño", es decir, un cuerpo de conocimientos básicos a partir del cual todos los diseñadores realicen de una manera común sus tareas.

Esta carencia tiene varias razones, entre otras, la complejidad de su naturaleza teórico-práctica (como ya se mencionó al principio), el ser una disciplina relativamente joven, la formación del diseñador como un hacedor y no como un investigador, etcétera.

Entonces, ¿si no hay una teoría unificada básica, sobre qué evaluar? En los hechos se evalúa como nuestra intuición nos guía, o peor aún, "como Dios nos da a entender"; evaluamos el resultado (objeto gráfico) o el proceso (metodología), y para evaluar tenemos que analizar. Para ello, el diseño se ha servido de la historia, la semiótica o la metodología como instrumentos de acercamiento hacia la teoría del diseño. Es muy significativo que en la mayoría de las escuelas, cuando se habla de teoría se refiera a alguno de esos campos.

#### *Evaluar es medir los resultados a partir de un objetivo bien definido*

En el diseño gráfico la evaluación es en función de cómo comunica un diseño, si un cartel promueve un evento, un libro se lee bien o un empaque protege e informa sobre el producto, están cumpliendo con su objetivo. Sin

2. González, Daniela y Paulina Calderón, "México '68. A treinta años de un nuevo diseño mexicano", en *Revista de Diseño* No. 19, 1998, pp. 22-31.

embargo, esto no es suficiente, ya que hoy en día se busca que el diseño sea tan persuasivo como para que el receptor reaccione ante el mensaje que se le presenta de acuerdo a lo que el cliente o promotor de ese diseño requiere.

El diseño debe tener un alto grado de eficiencia y eficacia, lo que se logra estudiando cuidadosamente al receptor del mensaje o *target*. El diseño, en la actualidad, no puede realizarse sin este enfoque ligado a la mercadotecnia. Ante este escenario el diseñador corre el peligro de realizar su labor de una manera eficientista sin contextualizar su diseño y, por consiguiente, sin considerar los efectos sociales del mismo.

## 2. Evaluar la enseñanza del diseño

En otro nivel, evaluar el diseño cuando se *enseña a diseñar* nos obliga a enfocar el problema de una manera diferente. Ya que el alumno está aprendiendo a diseñar mediante la adquisición de una serie de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la modificación de actitudes, es importante evaluar el resultado; evaluación que es realizada por el profesor, instructor o asesor, más que por el público receptor o el cliente promotor. Pero también es importante evaluar el proceso, sobre todo, los cambios a nivel interno del alumno que se manifiestan ante el evaluador.

Evaluar en el alumno:

- su capacidad de conceptualización,
- la manera en que argumenta y defiende sus ideas,
- los conocimientos generales y específicos adquiridos,
- su capacidad de formalizar las ideas de una manera creativa, atractiva y efectiva,
- su capacidad de comunicar ideas al público mediante los diseños,
- la manera de presentar con calidad y limpieza los bocetos y *dummies*,
- la factibilidad de los diseños, al considerar los aspectos técnicos en su reproducción,
- la formalidad en los tiempos de entrega y el cumplimiento de las especificaciones,
- su capacidad de trabajo y la búsqueda de las mejores soluciones posibles, y
- su compromiso personal con el diseño y la sociedad.<sup>3</sup>

*Evaluar es medir los resultados a partir de un objetivo bien definido*

Como se ha dicho, la evaluación en la enseñanza la realiza la persona que

3. Soto Walls, Luis, "El dominio afectivo en el diseño", en *Anuario MM1 No. 2*, Año 2000, pp. 65-77. Luis Soto nos habla de cómo los aspectos emocionales influyen en las diferentes actitudes que hacia el aprendizaje tienen los alumnos.

conduce el curso a partir de los objetivos que se plantean al inicio del mismo. Si los objetivos son poco claros, el alumno puede confundirse en sus expectativas y tener problemas al momento de la evaluación. El profesor, como *un profesional de la educación*, debe ser muy cuidadoso de que los objetivos se establezcan con claridad para que el alumno sepa muy bien lo que se espera de él al finalizar el curso.

Establecer la calificación de un diseño, es decir, asignarle un valor susceptible de medición, conlleva una gran responsabilidad. Se puede destruir, en unos cuantos segundos, el esfuerzo de muchos días y noches de trabajo del alumno. La época en que el profesor era un dictador en un lugar llamado "salón de clases" ha terminado, lo que el profesor dice no es la verdad última y definitiva, y las cosas no se van a hacer sólo "porque él quiere". La profesionalización de la educación significa que el profesor debe estructurar y fundamentar muy bien su curso, explicar claramente los conceptos y ofrecer a los alumnos los instrumentos necesarios que se requieran para llevar a cabo la tarea del aprendizaje.

Evaluar un diseño se vuelve una oportunidad de recrear todo el proceso a partir de un resultado: el diseño del alumno. Es una oportunidad para analizar y discutir, desde diferentes perspectivas, los elementos relacionados al diseño presentado. Es una oportunidad de aprendizaje del alumno, pero también del profesor, en la que el alumno expone, justifica, defiende su trabajo, y el profesor cuestiona y critica para ver si el trabajo se acerca a los objetivos establecidos.

Evaluar requiere una actitud honesta del que evalúa y del que es evaluado. A veces el alumno defiende a capa y espada su trabajo aunque en el fondo sabe que no está bien. A veces el profesor evalúa de manera muy estricta o laxa un trabajo, dependiendo de sus simpatías o fobias. Evaluar un resultado depende también de la manera en como se desarrolló el curso. A veces el curso no fue bien conducido por el profesor quien entonces opta por ser condescendiente con los alumnos para evitar problemas con ellos.

Como podemos observar, existen muchos factores subjetivos que inciden cuando uno desea hacer una evaluación objetiva. *Evaluar un diseño es por definición un acto subjetivo.*

Lo que se busca es dar ciertos parámetros para que —dentro de la subjetividad de la evaluación—, ésta se pueda hacer un poco más objetiva o, por lo menos, se sepa qué aspectos se están considerando para la misma.

### *¿Quién evalúa al evaluador?*

El evaluador debe ser una persona que tenga un nivel de formación y experiencia que le permita ser capaz de tomar una decisión respecto al trabajo de otros. Debe ser una persona que "sin ser un dios", sí posea un nivel ma-

yor de conocimientos que el de sus alumnos que le permita hacer una evaluación de los trabajos con credibilidad.

La evaluación del diseño debe ser en función de objetivos pedagógicos y no en función de objetos gráficos; por ejemplo, en un curso de cartel, el objetivo del curso no es diseñar un cartel sino aprender a diseñar un cartel desarrollando todos los aspectos relacionados con ese diseñar.

Este es un error muy común entre los profesores, sobre todo los que tienen un enfoque muy pragmático. Se enfocan al "resultado" a través de consejos específicos y directos que ayudan al alumno a aprender "por imitación". A los alumnos esto les encanta ya que ven de inmediato una mejora en la calidad de su trabajo.

La otra parte de este enfoque pragmático es que en muchos de los casos el profesor se vuelve un director de arte, que le dice al alumno específicamente qué hacer y qué no hacer en su diseño para que éste quede bien, el resultado, desde luego, es bueno pero el diseño tiene las características que el profesor estableció.<sup>4</sup>

Aunque el resultado es tentador, un curso de diseño no debe ser un curso de dirección de arte, sino de experimentación; en donde el alumno prueba y comete errores, y a partir de esos errores aprende y se supera. No hay boceto erróneo y siempre hay hojas blancas para probar otras alternativas, el proceso de aprendizaje es así, y no se puede eliminar la etapa de los errores como no se puede eliminar la etapa del gateo y las caídas en un bebé que aprende a caminar.

Por último, un aspecto fundamental que hace diferente el aprendizaje del diseño en una escuela a la práctica profesional, es que los diseños que se realizan en la escuela terminan en un *dummy* o modelo simulado y, en raras ocasiones, se llevan a cabo. El diseño en las escuelas no deja de ser "una simulación" de lo que se realizará en la vida profesional.

El diseñador aprende primero haciendo ejercicios que no se llevarán a cabo en la realidad. Sólo con el tiempo y al desarrollar un mínimo de destreza es que el alumno puede y debe tener la oportunidad de hacer trabajos "reales".

Es recomendable que en las últimas etapas de la carrera exista una práctica real que le permita al alumno estar mejor preparado para cuando entre a la vida profesional. En ese sentido, nuestra escuela se ha caracterizado por tener un enfoque de vanguardia al considerar esas opciones en la formación de sus alumnos.

4. Esta es una actitud común en profesores con una amplia experiencia en la práctica profesional, que subestiman los aspectos pedagógicos y experimentales de la enseñanza.

Otro aspecto que a mi parecer estuvo bien planteado en los inicios de la escuela, pero que no ha sido comprendido ni aplicado, es el planteamiento del profesor como profesor-investigador y el alumno como alumno-investigador. Bajo estas figuras, el profesor y el alumno son corresponsables de la generación del conocimiento en un proceso de enseñanza-aprendizaje; este aspecto funciona muy bien en la enseñanza del diseño y debe ser rescatado en la actual tarea docente.

### 3. Evaluar la enseñanza del diseño editorial

En 17 años de labor como docente siempre he tratado de mantener la corresponsabilidad con el alumno en la generación del conocimiento, desgraciadamente, esta corresponsabilidad sólo se logra cuando el alumno está dispuesto a aceptarla, ya que ésto implica riesgos. Es más fácil seguir las instrucciones de un profesor que le dice qué hacer porque "sabe cómo hacerlo", que buscar algo que es más abstracto e intangible y que sólo dependerá de su propio esfuerzo.

Trataré de ejemplificar los conceptos que he presentado en los dos apartados anteriores con uno de los cursos que más he impartido en los últimos años: el Eslabón Operativo V de la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica.

El objeto de estudio de dicho curso es el *diseño de publicaciones*.

Desde mi punto de vista, el trabajo en clase es fundamental, si se trata de un taller de diseño. A pesar de las condiciones físicas del salón, el horario y, a veces, la poca disponibilidad de los alumnos, gran parte del curso se trabaja en el salón. Para ello, el trabajo que se realiza es de dos tipos: *ejercicios o proyectos*.

*Los ejercicios son trabajos cortos, relacionados entre sí, que no profundizan mucho en el tema pero tienen objetivos muy específicos para la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el cambio de actitudes; mientras que los proyectos son trabajos de mayor duración, derivados de condiciones que se basan en la realidad y que buscan la aplicación del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos.*

En el curso, el alumno debe desarrollar dos proyectos: uno inicial y otro final. Cada uno se lleva aproximadamente la mitad del trimestre, siendo uno individual y el otro grupal.

Durante muchos años trabajamos con tres proyectos, pero un trimestre escolar con 11 semanas de clases es muy poco tiempo para desarrollar efectivamente los tres proyectos; los alumnos siempre se retrasaban desde el primero, y al final les quedaba muy poco tiempo para hacer un último proyecto con la suficiente calidad. Al plantear sólo dos, podemos dedicar más tiempo al bocetaje y experimentación, aspectos que son fundamentales en un taller de diseño; y en conseguir mejores resultados.

El primer proyecto se basa siempre en el diseño de un libro, ya que el libro es históricamente la primera publicación. Empezamos con ejercicios de diseño de portada, para luego continuar con el diseño de los interiores. El diseño de portada implica ejercicios tipográficos —materia prima del diseño editorial—, se busca sensibilizar al alumno sobre las características básicas para su uso tanto en lo formal, como en lo técnico y lo comunicativo.

Al colocar tipografía sobre el espacio vacío, que es la página de un libro, el alumno practica la composición, aprende a seleccionar adecuadamente una letra, “entrena el ojo, la mano y la mente” para decidir...

En el diseño del interior del libro, hago énfasis en la red tipográfica, la tipografía, la imagen y la diagramación como los elementos base para su diseño. El diseño es metódico, y se empieza siempre con la creación de la red,<sup>5</sup> buscándose en cada etapa subsecuente las más y mejores propuestas que se someten a discusión y análisis, ya sea individual o colectivamente.

En casi todos los casos, los proyectos tanto inicial como final se plantean a partir de información real, y en lo posible, de una publicación ya existente por lo que se trabaja a nivel de rediseño más que de diseño, pues la información real permite ubicar mejor los elementos en una página y comparar el resultado final con el producto inicial.

El proyecto final puede variar entre una revista, catálogo u otra publicación similar en cuanto a dificultad. Por lo general estas publicaciones tienen una red de varias columnas, contienen múltiples imágenes, policromía, y una estructura editorial mucho más compleja. Esto permite que el alumno aplique todos los conocimientos adquiridos agregándosele un nuevo factor: el trabajo en equipo. Lo anterior por varias razones: la carga de trabajo se reparte, los gastos también, y el alumno se ve forzado a interactuar con otros “colegas” proponiendo, discutiendo, defendiendo sus ideas y “negociando” para lograr un resultado final que beneficie a todos.

Para que estos proyectos se realicen sin mucho margen de interpretación por parte del alumno, se le entregan por escrito los planteamientos de cada proyecto, de la manera más precisa posible, con todas las características del trabajo, incluyendo los criterios de evaluación. No hay así margen de duda que el alumno aproveche en su beneficio aduciendo una supuesta o real confusión.

Proyectos por escrito y el programa del curso al inicio del trimestre, son la base para la evaluación del curso. Los criterios de evaluación se van unificando mediante las asesorías y los análisis colectivos, y al final no debe

5. Un buen diseño editorial debe empezar por la definición de una red tipográfica apropiada.

haber dudas sobre cómo se evalúa a los alumnos. La cogeneración del conocimiento y la corresponsabilidad del curso entre el profesor y el alumno debe mantenerse a lo largo de todo el trimestre.

El esfuerzo de aprendizaje permanente, de principio a fin, y el resultado debe ser la consecuencia lógica de ese esfuerzo. Para mí, el proceso que el alumno desarrolla a lo largo del curso es tan importante como el resultado, trato de buscar siempre un equilibrio entre ambos al evaluar pero, sobre todo, parto de que el resultado debe reflejar el proceso.

No hay sorpresas y sí una lógica evidente, si algo se hizo bien a lo largo del curso, paso por paso, etapa por etapa, es difícil que el resultado sea demasiado diferente a lo que se ha venido haciendo. Mi escenario ideal es éste.

La calificación no debe ser un fin en sí mismo es, más bien, la cuantificación de valores que sirven de referencia al alumno para medir su propio aprendizaje; y al profesor, para medirlo comparativamente con el de sus compañeros. La calificación es el valor numérico de la evaluación, *es el aval que el maestro da al aprendizaje del alumno.*

La evaluación final la da la propia realidad, cuando el alumno debe desempeñarse en condiciones reales y puede resolver problemas similares a los planteados durante el curso. A veces esa evaluación es muy dura con el alumno... y su profesor.

MÓNICA PRECIADO  
SALAS

## Diseño y evaluación docente desde el Tronco Común

---

Antes de hacer una reflexión acerca del proceso de “evaluar”, es necesario comenzar por la actividad de “diseñar”, ya que es el objeto de estudio en este proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos involucra a todos.

### Diseñar

En México, el diseño es una actividad joven y poco definida. Cuando tratamos de explicarlo, siempre nos referimos a objetos, formas o imágenes; ya que es casi imposible entenderlo de manera abstracta. En general, la actividad del diseñador en nuestro país todavía no es muy popular, debido a que la consideramos intuitiva más que racional —ya que se trabaja más por sentido común y experiencias prácticas—; o se ve como una actividad sumamente compleja. Cuando pensamos en las labores esenciales del diseño, inmediatamente nos encontramos atrapados en asuntos históricos, económicos, políticos, sociales y tecnológicos principalmente; dominios dentro de los cuales el diseño tiene que operar. Muchas veces se manejan conceptos y preguntas que la educación sobre el diseño todavía no ha podido contestar. Sin embargo, la actividad de diseño es suficientemente importante para garantizar su nivel académico.

La cultura y la sociedad a lo largo de la historia, a veces han excluido términos como: estilo,<sup>1</sup> función,<sup>2</sup> técnica y tecnología;<sup>3</sup> palabras claves dentro de la actividad del diseño.

1. Entiendo el Estilo como un modo o manera original de expresarse.

Es común referirnos a una sociedad tecnológica, pero sería aún más apropiado si la describiésemos como una sociedad diseñada. En la práctica es raro nombrar a la tecnología en forma pura, ya que invariablemente la experimentamos a través de objetos o sistemas diseñados.

Así, una definición funcional para “el diseño” podría ser descrita como una actividad que traduce tecnología en formas particulares, con el fin de satisfacer necesidades humanas y sociales. Por lo tanto, “el diseñador” sería la persona capacitada técnica e intelectualmente<sup>4</sup> en el conjunto de procedimientos propios del oficio para expresar sus ideas al resolver estas necesidades.

Se plantea, entonces, una paradoja: vivimos en un mundo diseñado, conocemos dentro de sus límites el cómo diseñar; hay ahora más que antes muchos diseñadores trabajando en el mundo; actualmente nuestros sistemas técnico y económico demandan la entrada de profesionales para apoyar una mayor garantía de éxitos. Pero en México, existe todavía una resistencia para aceptar a la actividad de “diseño” como una labor importante; por lo que esta actividad pasará a la historia durante el siglo XX como una batalla entre dos imágenes, la del diseñador artista<sup>5</sup> y la del diseñador científico.<sup>6</sup> Además, como la teoría del diseño puede permanecer tanto del lado del arte como de la ciencia, muchas veces la etiquetamos como un oficio, una actividad práctica, una técnica aprendida, en donde no siempre incluimos el ingrediente racional que tiene.

A la pregunta ¿cuándo comenzó el diseño?, la respuesta podría parecer fácil a simple vista: desde que el hombre comenzó a satisfacer sus necesidades vitales; o podría haber comenzado al mismo tiempo que el arte; o podría haber sido desde la época de las pinturas rupestres; o desde la invención de la rueda; o con el capitalismo o el industrialismo en 1920, etcétera. Sin embargo, la idea del diseño —como una actividad coordinada y profesional—, puede ser concebida como una respuesta de la división industrial del trabajo que floreció en el mundo hacia 1932, marcando además sus raíces funcionalistas. Esta definición ha ido creciendo a través del tiempo, incluyendo ahora el ingrediente “modernismo”, asumiéndolo desde su concepto más genérico, el de *actual*.

2. La Función la entiendo como aquella que se adapta perfectamente a un uso práctico determinado.
3. Técnica y tecnología: conjunto de instrumentos, procedimientos y métodos propios de un arte, ciencia u oficio.
4. Intelectual: relativo al entendimiento.
5. Artista: persona dedicada a alguna de las Bellas Artes.
6. Científico: quien investiga sobre alguna ciencia. Conocedor exacto y razonado de las cosas por sus principios y causas.

Podemos decir que el diseño ha formado parte de la vida ordinaria de todos los hombres, por lo que debemos estudiarlo y entenderlo en todo su contexto social y a la par con la historia de la tecnología: "El pensamiento contemporáneo se ha alejado de la búsqueda de los principios absolutos, pasando de lo universal a lo particular".<sup>7</sup> Esta frase nos hace reflexionar acerca de la pérdida de esa percepción global del diseño, que ha surgido como consecuencia de la gran especialización en las labores del mismo.

### Evaluación

Hemos dicho que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un todo organizado, donde los elementos que lo integran mantienen una interacción potencial, y que cuando esta potencialidad se convierte en un hecho, el proceso didáctico se consolida y cumple cabalmente su cometido.

Este aspecto formativo de la docencia plantea "una alternativa educacional crítica, activa, formadora e, incluso, interdisciplinaria, por la cual el alumno aprende a aprender y adquiere habilidades para informarse. Debe, asimismo, saber interpretar, sistematizar y aplicar dicha información".<sup>8</sup> Este proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser con frecuencia evaluado para corroborar su eficacia.

Al entrar al terreno de la "evaluación" surge la primera dificultad al tratar de dar una definición clara del término; ya que se le atribuye una gran cantidad de significados: por ejemplo, cuando nos referimos al currículum o plan de estudios de una institución educativa, todo puede ser evaluado: desde sus objetivos y alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, el grado de cumplimiento de los objetivos, la relativa importancia de las materias, los medios de enseñanza, etcétera.<sup>9</sup>

Otra descripción nos dice que evaluar significa asignarle valor o mérito a algún proceso, programa, ejercicio, objeto, persona, etcétera, y que para efectuar una evaluación completa sobre las respuestas —en este caso las del diseño— hay que valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto del alumno como del maestro, así como también de los programas, de la institución, etcétera. Además este proceso de valoración debe realizarse de manera continua y de forma permanente y participativa.

Las definiciones más conocidas sobre evaluación incluyen: la identificada con la medición de resultados y la evaluación como juicio de un experto. La

7. Rodríguez Morales, Luis, *Para una Teoría del Diseño*, México, UAWA, 1989.

8. Pantoja, Morán, D., "Síntesis de ponencia presentada al CCH", en *Perfiles Educativos*, No. 8, p. 46, CISE, 1980.

9. Taba, H., *Elaboración del Currículum*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1976, p. 13.

primera puede ser aplicada, únicamente, a aquellos conceptos que tienen la posibilidad de ser medidos mediante pruebas o ejercicios estandarizados. El resultado, obviamente, es de un bajo nivel de flexibilidad y tiene limitaciones en la evaluación de conocimientos y habilidades que no pueden ser medidos con facilidad por pruebas. En la segunda opción, se crean más problemas, ya que los niveles de objetividad y confiabilidad son bajos. No se puede saber con claridad cuál es la tarea del experto, en qué basa sus juicios, qué criterios usa, qué variables mide, etcétera. Estas dos definiciones han tenido gran difusión debido a que son, prácticamente, las únicas formas de evaluación que se conocen en nuestros sistemas educacionales.

Una definición más completa sobre evaluación sería: "el proceso de delimitamiento, obtención y elaboración de información útil para juzgar posibilidades de decisión".<sup>10</sup> Esta definición contiene ocho términos clave:

- Proceso. Actividad continua que involucra varias etapas y operaciones, generalmente sucesivas, y que pueden repetirse de un modo iterativo.
- Delineamiento. Identificación de la información que se requerirá por medio de un examen, y las posibilidades y criterios que se usarán para considerarlas.
- Obtención. Disponer de información por recopilación, organización y análisis de datos con técnicas tales como medición, procesamiento y análisis estadístico.
- Elaboración. Organización y ordenamiento de la información en sistemas o grupos relacionados con los fines de la evaluación.
- Información. Datos descriptivos o interpretativos acerca de entidades, programas, alumnos, etcétera, y sus relaciones entre sí, en función de algún propósito.
- Útil. Información que satisface ciertos criterios científicos, prácticos y razonables tales como validez, confiabilidad, pertinencia, importancia, alcance, eficiencia, etcétera.
- Juzgar. Acto de elegir entre varias posibilidades de decisión.
- Posibilidades de decisión. Dos o más acciones diferentes que pueden llevarse a cabo como respuesta a una situación que las requiera.

Esta definición pone énfasis no sólo en el concepto como juicio, sino también en el aspecto igualmente importante del fin con el que se está juzgando. El fin es tomar decisiones, una actividad generalizada pero importante y fundamental en la operación, cambio, mejoramiento y continua renovación de un sistema educacional.

10. Chadwick, C., *Tecnología Educativa para docentes*, Ed. Paidós, S. Vol. 5, 1977.

Este mismo autor plantea distintas bases de comparación; y la información obtenida puede ser usada para distintos fines y en diferentes niveles. Sugiere cuatro niveles de evaluación:

- La evaluación del alumno.
- La evaluación del programa o componente.
- La evaluación de la Institución educativa.
- La evaluación del Sistema.

El nivel inicial básico que fundamenta la evaluación educacional es la evaluación del alumno. Para cada estudiante es necesario averiguar, por medio de la evaluación diagnosticada, la naturaleza de su repertorio en momentos específicos de su educación. Es importante suministrar una valoración continua o evaluación formativa del progreso del alumno a lo largo del programa de estudios; y en algunos momentos específicos de su educación, es necesario tomar decisiones de tipo evaluación sumativa. La base de evaluación en los colegios y universidades es la evaluación del alumno. En las escuelas, casi todas las otras entidades que deben de ser evaluadas, tienen como variable fundamental el desempeño del alumno, considerado de manera individual o en grupo.

El segundo nivel evalúa los programas o componentes del sistema educacional; los programas nuevos o los ya existentes, los medios o materiales educacionales, los grupos de personal, las aulas, etcétera. Cada uno de estos aspectos puede ser evaluado para descubrir si su desempeño alcanza los objetivos establecidos para cada uno, y si está contribuyendo al óptimo funcionamiento del sistema educacional. Gran parte de la evaluación de proyectos se encuentra en este nivel de componente; así como también los proyectos de planes de estudio. En este nivel los datos sobre los alumnos son más importantes, reunidos de manera que sirvan a los propósitos de las variables básicas establecidas en el nivel de componente.

El tercer nivel de evaluación es el de la escuela o universidad. Cada unidad educacional reunirá información evaluativa acerca del desarrollo y éxito de sus alumnos y de sus diversos componentes en su programa educacional. La evaluación del programa docente es muy importante para su mejoramiento, para asignarle recursos y, sobre todo, en beneficio de la comunidad, etcétera. El cuarto nivel, la evaluación del Sistema, es la combinación de información evaluativa de las distintas instituciones educativas que están comprendidas en una zona, en un distrito, en un estado o en una nación. La evaluación se basa en la información disponible sobre los alumnos, los componentes y las universidades a través de todos los sistemas; organizada en función de aquellas variables que son importantes para el sistema.

Otra concepción es la que explica la evaluación como un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos, que involucra la evidencia de su logro, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los estudiantes, y que finaliza con las decisiones sobre los cambios y las mejoras que necesitan el plan de estudios y la enseñanza.

Estos son algunos de los significados que se le atribuyen al término evaluación. Pero la concepción más generalizada y considerada por un gran número de autores equipara siempre la evaluación con la calificación. Esta concepción reduce todo lo que se conoce acerca del progreso de los estudiantes a una simple nota o número.

Un último autor con el cual coincido, afirma que "la evaluación es una actividad indispensable en el proceso educativo que puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos".<sup>11</sup>

### **Evaluación del diseño desde el Tronco Común**

Todo programa pedagógico sistemático necesita apoyarse en una estructuración de asignaturas y en los conceptos que se imparten. El curso básico de diseño se caracteriza por la elección de asignaturas que sirvan de base a la enseñanza global del diseño, así como la sistemática investigación de las mismas por parte del alumno a fin de que asimile sus variadas posibilidades de percepción, entendimiento y representación. Esta estructura forma los enlaces, en la definición de un punto de partida, con la meta que se quiere alcanzar, y el trayecto a recorrer se caracteriza lo mismo por la clase que por la dificultad de los ejercicios y de las asignaturas enseñadas. El diseño básico en la UAM representa la primera etapa de información del estudiante de licenciatura en diseño arquitectónico, industrial o de la comunicación gráfica, y se lleva a cabo durante los dos primeros trimestres de la carrera. No hay que olvidar que siempre debe existir un lazo umbilical entre el tronco básico y el específico de cada especialidad.<sup>12</sup>

El que el tronco básico sirva como raíz a las profesiones de diseño de la comunicación gráfica, diseño industrial y arquitectónico, significa que estas actividades participan de un modo semejante el entender y conceptualizar

11. Olmedo B. J., *Evaluación Pedagógica en el nivel universitario*, trabajo inédito para examen de grado, Colegio de Pedagogía, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, 1973.

12. Las metas del curso, así como las finalidades de cada ejercicio, deben de ser de algún modo articulables en una conceptualización, lo cual no es otra cosa que un sistema de significación para que maestro y alumno puedan hacer mutuamente inteligible la razón de todo

el campo de lo visual en este nivel elemental de diseño. No obstante, para la determinación de la especificidad del diseño y su relevancia para la enseñanza elemental es necesaria una definición más clara de cada una de estas profesiones.

ello; evidentemente este sistema es el lenguaje verbal. Por consiguiente, la descripción de las metas y la cualificación de las respuestas visuales dadas a los problemas concretos se deben formar por los elementos verbales básicos, que podrían ser, por ejemplo, pares de antónimos: claro-oscuro, fino-grueso, etcétera. Y como las metas deben ser descriptibles y abordables por el juicio, el lenguaje debe ser simple, como corresponde a un estado de alfabetización sobre conceptos básicos de diseño por parte del alumno. La recurrencia a la significación verbal para la educación visual, evidencia que no se puede prescindir de ella, pues la significación verbal es el referente necesario e imprescindible de la significación visual. La relación entre significación visual y significación verbal debe llevar a considerar la íntima relación entre lo verbal y lo racional. Esta relación indica, al mismo tiempo, la relevancia de lo verbal en cuanto al modo en que una significación es percibida y comprendida. En la mayoría de las culturas, principalmente en la europea, el lenguaje ha ejercido una influencia prioritaria y decisiva sobre el modo de entender la realidad aprendida por la visión. Este predominio de lo verbal quiere decir que la realidad tiene significado en la medida en que puede ser elevada a la conciencia y allí adquirir significación si logra ser representada dentro de un sistema de significación previamente existente: el lenguaje verbal; de este modo las cosas se hacen inteligibles conscientemente. El lenguaje constituye el tejido cultural mediante el cual el mundo se nos explica. Este hecho adquiere toda su dimensión e importancia cuando se trata de enseñar una actividad basada en la articulación de significados no verbales.

Para una pedagogía elemental esto quiere decir que resulta primordial no adoptar actitudes unilaterales que valoran lo personalmente sentido como único criterio válido de la acción configuradora. Debe ser precisamente en la pedagogía elemental, el lugar idóneo para indagar y profundizar en la relación signo-verbo. Esta necesidad reside en la relevancia que tiene el acto de percepción y valoración.

Todas las configuraciones tienen significación. El contenido de una gran significación visual está determinado por el emisor y delimitado por las características del receptor. Una configuración visual es significativa en la medida en que se revela a un entendimiento. Es a partir del esclarecimiento de la relación entre un receptor y una significación visual que la enseñanza del diseño puede obtener un verdadero sentido.

El diseño básico pretende establecer criterios de aprehensión de lo real no habituales, intenta simplemente desarrollar una actitud a partir de la cual se aprende y representa lo visual. El desarrollo de las facultades creativas del alumno es más importante en el campo de lo visual, ya que resulta más llena de significación que el verbal. El tronco básico es el generador de estos conceptos que fundamentarán el aprendizaje posterior de los cursos de

*Para diseñar se requiere de una actitud; ya sea de aceptación o de rechazo, ante la cultura previa o la actual, de modo que la labor cotidiana de los diseñadores influye en la cultura actual partiendo de la recibida; la modifica y la desarrolla, y así es entregada a la generación siguiente. Por esta razón, cuando realizamos una evaluación del diseño, tenemos que estar conscientes de que somos los receptores de una cultura material, desarrollada por generaciones anteriores; por lo que el trabajo del diseñador siempre debe ser analizado dentro de su marco de referencia cultural.*<sup>13</sup>

Para el diseño básico, el proceso de evaluación puede tornarse complicado. En primera instancia los problemas a los que se enfrenta el alumno de este nivel, son el entender y aprender a manejar conceptos de diseño, que son aplicados en ejercicios generalmente de representación abstracta. Lo que tiene que hacer es conceptualizar elementos básicos que no podrían tener en definitiva una valoración precisa. Esto no quiere decir que no podamos efectuar ningún tipo de valoración, pero esta tiene que tornarse individual y participativa.

La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje se inicia desde la determinación de los objetivos. Es un proceso eminentemente didáctico, es una actividad que puede ayudar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico.

Como mencioné, toda docencia mantiene el propósito de evaluar lo que profesores y alumnos hayan realizado y logrado como experiencia de aprendizaje. Esto supone una mutua relación entre la organización y las características de la enseñanza, así como respecto del tipo de evaluación que se practique. Ello quiere decir que el tipo de evaluación no es independiente, sino que está sujeto a la estructura del proceso de enseñanza que se maneje. De ahí que una modificación al concepto de evaluación, debe partir, necesariamente, de un cambio en la naturaleza de la enseñanza.

Finalmente, hay que destacar la necesidad de definir mecanismos más detallados para evaluar el desarrollo de los cursos que se imparten en las aulas de nuestra universidad. Y para aquellos que nos dedicamos a la enseñanza, es evidente la necesidad de contar con un sistema pedagógico claro y preciso en las áreas de proyección del diseño.

especialización. Estos cursos elementales pretenden también como objetivo cambiar los enraizados sistemas de aprehensión de la realidad del alumno; por lo que los ejercicios y materiales que utilice deben provocar esta transformación. Los ejercicios son como un termómetro para medir las variaciones del alumno. Los conceptos teóricos del tronco nos deben de llevar a la realidad de cómo ver y como representar lo visto (Zimmerman, Ives, "Pedagogía del Diseño Gráfico", en Revista *CyAD Diseño UAM*, 1983).

13. Rodríguez Morales L., *El Diseño Preindustrial. Una Visión Histórica*, UAWA, 1989.



Primer Coloquio  
de Evaluación del Diseño



## Programa de Actividades

**E**l Programa de Docencia del Departamento de Evaluación del Diseño es un espacio donde convergen profesores, profesores-investigadores, artistas, ayudantes, técnicos académicos y administrativos de distintas formaciones y experiencias profesionales. Se enfoca a la enseñanza de la arquitectura y la ciudad, al diseño de la comunicación gráfica y al diseño industrial.

Su objeto de estudio es la evaluación del diseño, tomando distintas perspectivas y enfoques, primordialmente, aunque no únicamente, de la historia. Desde nuestras disciplinas, evaluar es valorar, proveer un juicio de valor sobre los diseños: precisar en ellos, por un lado, significaciones éticas que se expresan entre lo bueno y lo malo y, por otro lado, aspectos esenciales que los definen como verdaderos o falsos. Dar ese juicio de valor implica insertarnos en procedimientos (o metodologías) de comparación para conocer y determinar las relaciones entre los diseños y los grupos humanos. Valorar es así encontrar el grado de utilidad o aptitud de los diseños para satisfacer necesidades o proporcionar bienestar o deleite. En suma, es analizar críticamente todas sus cualidades en contextos históricos y culturales.

Como podemos ver, estas definiciones tan generales sobre lo que podría ser nuestro objeto de estudio nos han llevado a desarrollar un campo de conocimiento muy diverso desde la docencia, la investigación y la difusión. Tal diversidad es lo que ha impulsado al Programa de Docencia del departamento a realizar un evento en donde podamos mostrar nuestros distintos enfoques y perspectivas de análisis, tanto del proceso de diseño como de la cultura material.

La idea de este Coloquio "Evaluación del Diseño" es disponer un espacio propio donde tratemos de responder una pregunta central:

¿Qué es la evaluación del diseño?

**Los objetivos del Coloquio son:**

1. Definir y profundizar las distintas formas de evaluar la arquitectura, la ciudad y el diseño.
2. Tener una referencia precisa en cuanto a la evaluación del diseño para la docencia y la investigación.

**En cuanto a la docencia**

Evaluar el proceso del diseño arquitectónico, urbano, industrial y gráfico, referido a los eslabones operativo, integral y diseño básico.

Entender la evaluación del diseño como análisis del espacio arquitectónico, urbano, del producto diseñado y la comunicación gráfica.

**En cuanto a la investigación**

Definir la manera en que los distintos objetos de estudio que se trabajan en el departamento (los estudios urbanos, la historia, la semiótica, la vivienda, la educación y el diseño de objetos), apoyan la concepción de la evaluación del diseño.

El Coloquio se llevará a cabo del 17 al 19 de octubre de 2001 en la Casa del Tiempo (Pedro Antonio de los Santos #84 Col. San Miguel Chapultepec).

**Miércoles 17 de octubre**

9:00 - 9:30

Inauguración

Víctor Sosa

Rector de la unidad Azcapotzalco

Héctor Schwabe M.

Director de la División CyAD

Teresa Olalde

Coordinadora de Docencia de CyAD

9:30 - 11:30 Mesa 1

Jorge Morales *Diseño Básico*Miguel Hirata *Diseño de la Comunicación Gráfica*Bárbara Velarde *Arquitectura y Ciudad*Luis Soto *Diseño Industrial*

Modera: Elías Huaman

11:30 - 11:45 Descanso

11:45 - 14:00 Mesa 2

Jorge Ortiz *Cultura y Diseño*Paloma Ibáñez *Diseño de la Comunicación Gráfica*Carlos Lira *Arquitectura y Ciudad*Luis Herrera *Diseño de la Comunicación Gráfica*

Modera: Julieta González Celis

**Jueves 18 de octubre**

9:00 - 11:00 Mesa 3

Ana Meléndez *Cultura y Diseño*Alejandro Rodríguez *Diseño de la Comunicación Gráfica*Nelly Cejas *Diseño de la Comunicación Gráfica*Oscar Terrazas *Arquitectura y Ciudad*

Modera: Consuelo Córdoba

11:00 - 11:15 Descanso

11:15 - 13:15 Mesa 4

Atzín Gaytán *Diseño Básico*Juan Manuel López *Diseño de la Comunicación Gráfica*Pilar Tonda *Arquitectura y Ciudad*Araceli Vázquez *Diseño Industrial*

Modera: Dolores Vidales

**Viernes 19 de Octubre**

9:00 - 11:00 Mesa 5

Alejandro Mangino Tasser *Cultura y  
Diseño*

César Martínez *Diseño de la Comunica-  
ción Gráfica*

Manuel Sánchez de Carmona *Arquitectu-  
ra y Ciudad*

Jaime González *Diseño Industrial*

Moderadora: Manuel de la Cera

11:00 - 11:15 Descanso

11:15 - 13:15 Mesa 6

Mónica Preciado *Diseño Básico*

Alfonso García *Diseño de la  
Comunicación Gráfica*

Francisco Santos *Arquitectura y Ciudad*

Alfonso Zamora *Diseño Industrial*

Moderadora: Judith Nasser

13:30 - 15:00 Mesa de conclusiones

Judith Nasser

Julieta González

Manuel de la Cera

Elías Huaman

Consuelo Córdoba

Dolores Vidales

Moderadora: Sergio Tamayo

15:00 Cocktail de Clausura



*Evaluación del diseño,*  
se terminó de imprimir en abril de 2002,  
en los talleres de Lithoimpresora Portales S.A. de C.V.,  
Canarias 103, Col. Portales en México D.F.  
La producción y 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.

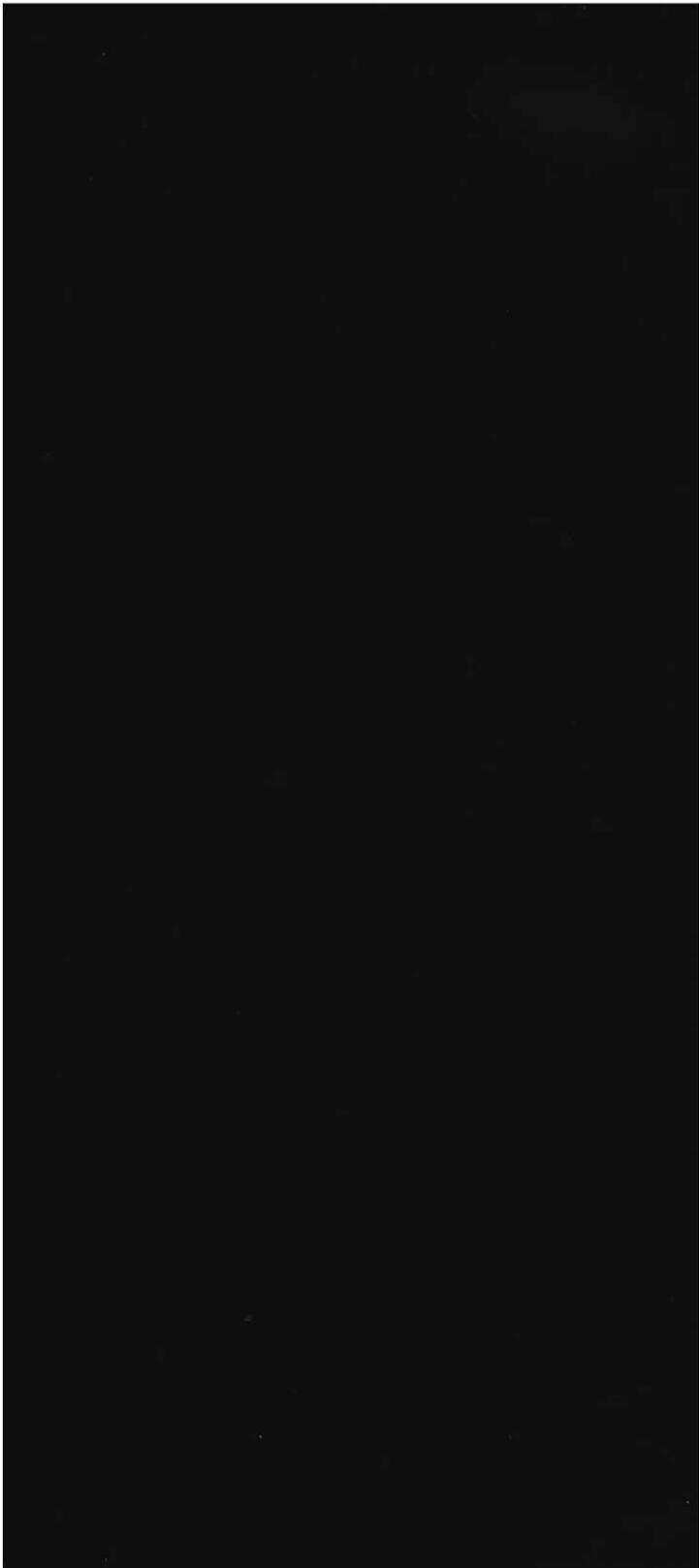


2894892

UAM  
NK1170  
E8.24

2894892

Evaluación del diseño / c





UNIVERSIDAD  
AUTONOMA  
METROPOLITANA



Casa abierta al tiempo

Azcapotzalco

División de Ciencias y  
Artes para el Diseño

Departamento de Evaluación  
del Diseño en el Tiempo