

Aspectos contextuales en la formación de diseñadores: comprender el taller de diseño

Contextual aspects in the training of designers: understanding the design-studio

Ricardo López-León

Universidad Autónoma de Aguascalientes

ricardolopezleon@gmail.com

Recibido: 15 de abril de 2017

Aprobado: 25 de mayo de 2017

Resumen

El taller de diseño ha sido abordado por distintos autores los cuales se expondrán a través de este texto, destacando algunas particularidades que van desde cómo un espacio contextual como el mismo, impacta en la forma en que un estudiante construye su propio conocimiento, hasta observar cómo el designstudio se convierte en un contexto en el que también se forma la cultura del diseño y perspectiva que tiene ante la misma un estudiante. Se destaca, además, la parte conversacional del taller, es decir, que la docencia dentro del taller se centra en conversaciones, con uno mismo, con los docentes, con otros estudiantes, a través de imágenes, objetos, espacios. Se discuten asimismo algunas propuestas que han surgido para que el aprovechamiento del taller de diseño sea mejor, así como también se exponen algunas estrategias implementadas por estudiantes para aprovecharlo. Finalmente, el capítulo concluye con la presentación de posturas que proponen realizar un cambio sustancial en la educación del diseño, que se había centrado en la preocupación por el desarrollo de objetos, a través de la discusión del diseño como una forma de intervenir y transformar sistemas para lograr que la formación de los estudiantes sea más significativa.

Palabras clave: Taller de Diseño, Cultura del diseño, Aprender haciendo, Conversación.

López-León, R. (2017). Aspectos contextuales en la formación de diseñadores: comprender el taller de diseño. *ArDIn. Arte, Diseño e Ingeniería*, 6, 46-62.

Abstract

The design studio has been approached by different authors who will be discussed through this article, highlighting several aspects such as the impact of the physical context on the way a student constructs knowledge, and also observing how the design-studio becomes a context by which a particular perspective and design culture is formed in the student's mind. The conversational part of the design-studio is also emphasized, that is, that teaching inside it, is all about conversations, with oneself, between students, and between teachers with students through images, objects, space, words. Thorough this article are also discussed some proposals that have emerged to improve the design studio, as well as student's strategies to overcome it. Finally this article concludes with a discussion of perspectives that call to a substantial change in design education that needs to be focused on intervening and transforming systems, instead of being centered in the developing of images and objects.

Key words: Design-studio, Culture of design, learning-by-doing, Conversation.

López-León, R. (2017). Contextual aspects in the training of designers: understanding the design-studio. *ArDIn. Arte, Diseño e Ingeniería*, 6, 46-62.

Sumario: 1. Presentación. 2. Perspectiva: comprendiendo el taller de diseño. 3. El taller de diseño como espacio contextual. 4. La pedagogía del taller de diseño como contexto institucional. 5. El cuerpo docente como contexto del taller de diseño. 6. El contexto del taller de diseño como clase. 7. Otras preocupaciones sobre el taller de diseño. 8. Discusión: Repensar el taller de diseño. 9. Conclusiones. 10. Agradecimientos. Referencias.

1. Presentación

Desde que las disciplinas del diseño lograron legitimarse como profesión, la oferta educativa alrededor del mundo ha ido en aumento. Un buscador en la World Wide Web actualmente puede arrojar miles de programas que se ofertan como opción de desarrollo profesional. En una búsqueda exhaustiva en sitios web de asociaciones internacionales y a través de buscadores,¹ se logró identificar, por ejemplo, más de 90 universidades en el Reino Unido que, en su oferta educativa, cuentan con un programa relacionado con el diseño gráfico. En Europa, la oferta en conjunto de países como Italia, Francia, Dinamarca, España, Finlandia y Alemania suman más de 120 universidades donde se pudo ubicar claramente programas con esa orientación, sin contar diseño de producto, animación, diseño de mueble, diseño de videojuegos, entre otros particulares; lo cual sumaría más de 180 universidades. China, Japón, Corea del Sur y Taiwán suman más de 50 universidades con algún programa en su oferta.

De nuestro lado del continente, Estados Unidos lidera la oferta con más de 250, mientras que Canadá comprende más de 50. Respecto a América Latina, si consideramos en conjunto la oferta de Argentina, Brasil, Chile y Colombia, se pueden identificar más de 70 universidades que ofrecen un programa de diseño gráfico o diseño visual. En cuanto a México, la Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico (Encuadre) registra entre sus afiliadas a 56 instituciones a nivel nacional, dentro de cuya oferta educativa se encuentra la carrera de Diseño gráfico.

En suma, se encontraron más de 600 universidades que alrededor del mundo ofertan algún programa de diseño con orientación al desarrollo de comunicación visual. Se presenta este número con el fin de poner en perspectiva y sólo imaginar la amplia planta docente que se encuentra actualmente activa frente a grupo. El mismo número supone también una gran cantidad de espacios disponibles, equipo, recursos didácticos, recursos bibliográficos, y por lo tanto, la manifestación de un sinnúmero de contextos particulares que pondrían en duda asegurar que - la educación del diseño - podría generalizarse en una perspectiva general. No obstante, quizá es posible identificar algunos de los puntos coincidentes en la educación del diseño, dados los estudios e investigaciones que se emprenden alrededor del mundo. Entre estos, se encuentran abordajes que buscan comprender mejor lo que se conoce como taller de diseño, o *designstudi* como lo llaman en inglés,² y que es el punto sobre el cual se enfocará el presente capítulo. Asimismo, conviene hacer énfasis en la necesidad de emprender investigaciones que colaboren en comprender y mejorar las prácticas educativas en las disciplinas del diseño, dado el número que representa su quehacer y aprovechar mejor toda esa inversión de recursos. Sin embargo, a pesar de los estudios localizados, aún se considera que “la educación del diseño ha sido de alguna manera desatendida en lo que refiere a la investigación educativa, quizá porque utiliza procedimientos y métodos no-estandarizados” (Ehmann, 2005, citado por Giloi y du Toit, 2013, pág. 258).

El objetivo de este capítulo es presentar algunos puntos nodales que colaboren en la comprensión del taller de diseño como uno de los principales contextos en los que se busca formar a los futuros profesionales del diseño.

2. Perspectiva: comprendiendo el taller de diseño

El taller de diseño, conocido en inglés como *designstudio*, es una de las propuestas que han surgido desde el contexto educativo de las disciplinas del diseño y se ha mantenido a través de los años, a tal punto, que incluso en la actualidad es común que las instituciones educativas organicen sus programas curriculares en dos grandes grupos: las materias teóricas impartidas de una forma más acorde a los estándares universitarios y los talleres de diseño, con particularidades que incluso aún falta por comprender y que se expondrán a más adelante.

Como forma educativa, el taller de diseño, se repite en distintas disciplinas del diseño como diseño gráfico, diseño industrial, diseño de moda, diseño de interiores y hasta en arquitectura. De acuerdo con algunos autores (Sweeting, 2014; Cennamo y Brandt, 2012; Wang, 2010) se le atribuye a Donald Schön(1987) esta propuesta educativa, planteada inicialmente desde la arquitectura, pero que en su momento manifestaba que podría servir como modelo de preparación profesional para una amplia variedad de disciplinas (Cennamo & Brandt, 2012, p. 840). Para Sweeting (2014), uno de los principales aspectos a destacar sobre el taller de diseño es la práctica conversacional del mismo. Según el autor, la estructura conversacional de la educación del diseño particularmente en el taller, refleja una estructura similar a la práctica profesional del diseño. En ésta, los diseñadores trabajan dibujando, haciendo sketches, modelos, prototipos entre otros, a través de los cuales establecen una conversación tanto con ellos mismos como con otros (Sweeting, 2014, p. 405) .

Es decir, a través del proceso de diseño, se establecen conversaciones uno a uno, por ejemplo, entre maestro y estudiante, así como también de estudiante a estudiante. Se reconoce también que esta forma educativa ha evolucionado a partir del modelo de establecer relaciones entre maestro y aprendiz - o artesano y aprendiz - y trata de simular algunos aspectos de la práctica profesional en el mercado laboral. Repitiendo este modelo, el estudiante puede recorrer su propio camino para ir construyendo su aprendizaje mientras es guiado por un tutor. Los estudiantes entonces no tienen una conversación sólo con sus tutores, sino también con ellos mismos durante su proceso de diseño, pues este recorrido los lleva a adoptar un modo reflexivo al mismo tiempo que siguen en activo durante su proceso. A esta posibilidad y lo que ello representa para la educación Schön le llamó “aprender-haciendo” y “reflexión-acción”: *learning-by-doing*, y *reflection-in-action*, ambos procesos característicos del *designstudio*. Además, a partir de trabajar en proyectos que son similares a aquellos que se desarrollan en la práctica profesional, se espera que los estudiantes aprendan a pensar y actuar como si fueron profesionales en su campo (Cennamo & Brandt, 2012, p. 840). Sin embargo, a diferencia del campo profesional, los proyectos desarrollados por los estudiantes son considerados de “bajo riesgo”, pues si algo falla no hay consecuencias graves como sucedería en el entorno empresarial donde cada decisión puede llevar a pérdidas económicas(Schön, 1987, p. 17). Este esquema de bajo riesgo permite tener libertad para explorar distintas rutas, contar con asesores para establecer conversaciones, y así enriquecer el proceso. Los compañeros, también participan en los

actos conversacionales, pues a través de sus opiniones colaboran en la práctica reflexiva del estudiante, cuando intercambian opiniones. A través de estas actividades y conversaciones se busca que los estudiantes maduren hasta convertirse en diseñadores, para luego ellos mismos emprender nuevas conversaciones en su práctica profesional con otros *stakeholders*. Así, pareciera que el tutor o docente fungiera como un ser de mil caras, haciéndose pasar a veces por cliente, colega, usuario, estratega, ingeniero entre otros (Sweeting, 2014, p. 405).

Ahora bien, el modelo conversacional y su protagonismo en la educación del diseño, particularmente en el contexto del *designstudio*, también presenta algunos retos, particularmente en lo que respecta a la participación del docente y su estilo para llevar a cabo la conversación. Siguiendo a Webster (2004), Sweeting, expone algunos ejemplos extraídos de casos en donde el docente tiende a dominar la conversación. Por ejemplo, identifica al docente-entretenedor, llamado así por su forma de llevar a cabo la retroalimentación, como si fuera un espectáculo, dominando la conversación con anécdotas que resultan poco útiles al estudiante y a la construcción de su aprendizaje; también se encuentra el docente-todopoderoso,³ quien insiste en llevar al estudiante a ciertos estilos o aproximaciones particulares preferidas por el mismo docente, sin dar oportunidad al estudiante a participar en ese proceso. El modelo conversacional funciona, de acuerdo con los autores citados, cuando el docente busca constantemente establecer un diálogo con el estudiante para conocer su perspectiva y su punto de vista, y a través del mismo ayudarlo a construir su propio aprendizaje. Al mismo tiempo, este modelo resulta muy frágil si no se cuenta con la capacidad docente de mantenerse siempre en la perspectiva del estudiante, pues se puede caer en vicios como otorgar una solución, sugerir caminos a seguir, imponer estilos o perspectivas, impidiendo así que el propio estudiante explore, se desarrolle y construya su propio aprendizaje.

Por lo tanto, en este punto conviene reflexionar sobre la actividad de retroalimentación, como práctica conversacional y cotidiana en las disciplinas del diseño. Adams y McNab (2012), reconocen un vínculo estrecho entre retroalimentación y evaluación, por lo que sugieren prestarle atención para que el proceso de evaluación sea más óptimo.⁴ De acuerdo con los autores, otorgar grandes cantidades de retroalimentación formativa durante un curso asegura que los estudiantes tengan suficientes oportunidades para construir el aprendizaje propio, puesto que esta práctica cuando es realmente efectiva, puede colaborar en cerrar la brecha entre el desempeño actual y el desempeño esperado. Asimismo, se insiste en que la retroalimentación sea una práctica de bajo riesgo, es decir, que ésta no esté vinculada a evaluaciones sumativas que sean significativas, pues pueden comprometer el desempeño del estudiante (2012, pp. 40-41).

Sin embargo, tanto el contexto educativo como el profesional han evolucionado, por lo que establecer conversaciones significativas puede representar grandes desafíos, que van desde el aumento de matriculación en las instituciones públicas de educación superior, hasta la capacitación de los maestros que conforman la planta educativa. Es sabido que las instituciones públicas de educación superior están sobre-demandadas, y, por lo tanto, la tendencia de los grupos que ingresan indica

que cada vez serán más numerosos, contando en la actualidad con un promedio de 35 estudiantes por grupo. En este contexto, establecer conversaciones uno a uno entre docente y estudiante para guiar la construcción del aprendizaje no parece ser la estrategia más idónea por la dificultad que representa implementarlo, aún y cuando los talleres de diseño cuenten con largas sesiones de trabajo en el aula como comúnmente sucede. Asimismo, dado que la educación en el contexto del *designstudio* supone una forma particular de interacción pedagógica, lo más comprensible es que los docentes no estén capacitados para implementarla, aún y cuando estos cuenten con experiencia profesional, contexto del cual se supone ha sido extraído este enfoque.

Regresando a las características particulares atribuidas al taller de diseño, Cennamo y Brandt(2012), identifican que éste puede ser visto como un espacio, como un modelo o método pedagógico y como una clase, dependiendo desde el punto de vista de donde se le mire, sin descartar que los tres conceptos se articulan y actúan en el aula al mismo tiempo. Dicha articulación, además, proporciona un contexto particular a través del cual los diseñadores construyen conocimiento. Conviene pues detenernos a revisar cada uno de estos componentes propuesto por los autores.

3.El taller de diseño como espacio contextual

Los espacios destinados para realizar talleres de diseño, son aulas que generalmente disponen mesas o escritorios para el trabajo colaborativo. En algunos de los casos, dentro del mismo espacio físico, existen tanto escritorios individuales destinados para el trabajo con grandes láminas, como también las mesas para el trabajo colaborativo. El simple hecho de llevar a cabo la clase en un espacio-contexto distinto, establece también relaciones distintas entre docente-estudiante así como en estudiante-estudiante (Taylor, 2009; citado en Cennamo y Brandt, 2012), lo que supone un cambio respecto a la clase tradicional tipo conferencia o cátedra magistral, en la que todos los estudiantes están mirando en una sola dirección mientras el docente expone los temas a manera de oratoria. Como parte fundamental del *designstudio*, estos espacios además deberían estar disponibles a los estudiantes incluso en horarios que no están destinados a la clase (Cennamo & Brandt, 2012). Es decir, que después de que el docente haya concluido con la sesión de taller, los estudiantes deberían contar con este espacio para continuar trabajando, pues es fundamental para la construcción del conocimiento del diseño la colaboración entre estudiantes ante la figura ausente del docente y se extiende la dinámica que se da durante la clase. Sin embargo, no todas las universidades cuentan con esta posibilidad, y particularmente las universidades públicas en el contexto mexicano, los salones tanto para talleres como para cátedra están disponibles sólo durante la clase, pues se comparten con otras carreras.

La disponibilidad del *designstudio* como espacio resulta fundamental para los estudiantes. La falta de acceso a ello puede limitar la colaboración entre estudiantes e impedir que a través de las conversaciones se utilicen el uno al otro como

recurso, logren obtener otra perspectiva sobre su trabajo o una retroalimentación más informal (Arvola y Artman, 2008; citado en Cennamo y Brandt, 2012, pág. 841). Resulta pues de suma importancia que el *design studio* como espacio se mantenga para que se pueda conversar, compartir conocimiento de manera informal, una de las actividades fundamentales y particulares que se dan durante el proceso de diseño (Chiu, 2010). En una entrevista con estudiantes del último año de una universidad pública, en la que el taller de diseño como espacio sólo está disponible durante las horas de clase, se logró identificar que, en efecto, dicho espacio es sumamente necesario. Los estudiantes entrevistados revelan la necesidad de un espacio físico para el trabajo colaborativo y como la universidad no lo provee, ellos tienen que resolverlo en la biblioteca, en salones vacíos de la misma institución, en centros de impresión ajenos a la universidad y en las residencias de los mismos compañeros. Respecto a la biblioteca mencionan que es el lugar más idóneo pues no existen distracciones y les permiten trabajar, sin embargo, el espacio es limitado y están sujetos a la disponibilidad de mesas, así como obligados a modular el tono de voz y de las discusiones para no molestar a los demás presentes. Eso los ha llevado también a identificar aulas vacías habilitadas con mesas de trabajo, para poder entrar a trabajar en horarios en los que no se imparte clase durante el tiempo que se les permita, aunque implica que no siempre están abiertas. Mencionan que en ocasiones se apoyan en el cuerpo de vigilancia o intendencia para acceder a los salones, pero dado que esto no es permitido por las políticas institucionales, están sujetos al humor de la persona que posee las llaves.

Otro punto de encuentro es el hogar de alguno de los miembros del equipo. Sin embargo, los estudiantes comentan que es el lugar en donde por lo general existen más distracciones, y por lo tanto lleva más tiempo concentrarse y comenzar con el trabajo colaborativo, pues siempre existen interrupciones familiares, obligaciones dentro del hogar, e incluso, los alimentos y snacks disponibles en todo momento pueden resultar un impedimento a la concentración. Finalmente, se identifica como punto de encuentro los centros de impresión, aunque esto es más cercano a los días en que los trabajos ya han sido finalizados y se debe llevar la entrega final a la clase. Algunos centros de copiado e impresión cuentan con mesas en donde los estudiantes pueden cortar, pegar, montar, al mismo tiempo que el material está siendo impreso, para salir de ahí con una entrega semi-armada o completamente armada para entregar y ser revisada por el profesor. Los estudiantes de municipios aledaños, que deben desplazarse más lejos, mencionan que no conviene traer a la escuela los trabajos ya listos para la entrega, puesto que en el camino siempre están sujetos a maltratos o alteraciones por las circunstancias del viaje, aspectos que tienden a bajar su calificación; en cambio, sugieren siempre llegar una o dos horas antes a la universidad para ahí realizar el último ensamblado, pegado, retoques o lo que sea necesario. La biblioteca suele ser el lugar privilegiado para estas labores, aunque también mencionan el acceso a las aulas que estén desocupadas.

Ahora bien, aunque estos sitios suplen el ideal que el *designstudio* como espacio debería proveer, los estudiantes no se benefician del todo, pues en el taller de diseño las actividades de retroalimentar, construir y compartir conocimiento, conversaciones entre compañeros que también deberían suceder en los trabajos de

desempeño individual y no sólo en los destinados a trabajo colaborativo. Por consiguiente, este aspecto se ve limitado a las horas de clase, o al intercambio de opiniones vía online, ya sea en redes sociales o a través de los distintos dispositivos electrónicos. Así pues, contar con un espacio que pueda extenderse luego de los horarios marcados para la clase es de suma importancia para el desarrollo reflexivo de los estudiantes.

4. La pedagogía del taller de diseño como contexto institucional

En la parte pedagógica, la propuesta de Schön(1987)*learning by doing*, o aprender haciendo y *reflection in action*, o reflexión-acción parece aún estar vigente. Desde este enfoque, se les presenta a los estudiantes un problema extraído de la realidad de la práctica profesional, el cual deberán resolver guiados por la asesoría de los maestros. Por eso, es una práctica común de las instituciones educativas integrar dentro de su equipo de maestros aquellos que tengan experiencia profesional y que se desempeñen en activo en el mercado laboral, de manera que puedan traer este enfoque al *designstudioy* se trabaje sobre la realidad profesional (Smith & Smith, 2012).

La reflexión - acción como pedagogía del taller de diseño, manifiesta otras prácticas en donde la crítica tanto por estudiantes como por profesores desempeñan un rol fundamental, a tal punto que incluso hay maestros que no la consideran como una forma evaluativa, sino como parte intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cossentino, 2002; citado en Cennamo & Brandt, 2012). Siguiendo a Brocato (2009), Cennamo y Brand (2012) enfatizan el aspecto inacabado del proceso de diseño, es decir, que en el contexto particular de la docencia dentro del *design studio*, el trabajo del estudiante nunca está terminado, en cambio, se encuentra siempre en una trayectoria orientada a mejorarse, una y otra vez, siendo así un proceso iterativo. La crítica y la discusión de los proyectos y de los procesos componen este binomio de reflexión - acción en el que se establecen equipos críticos conformados por asistentes de docencia - teaching assistants - profesores de tiempo completo y tiempo parcial con experiencia profesional, estudiantes y compañeros de clase, y hasta profesionistas invitados. Los autores también resaltan la importancia de la actividad de escuchar las críticas, como una forma de participación que también guía el aprendizaje, es decir, que aquellos estudiantes cuyo trabajo no está en turno de ser criticado, también se benefician de la crítica de terceros pues pueden anticiparse y hacer los ajustes al propio proyecto. Asimismo, se identifican otras habilidades que se desarrollan en los estudiantes a través de estas conversaciones críticas, en el momento en que exponen de manera racional las decisiones de diseño que tuvieron que tomar, como pueden ser la capacidad de exponer y explicar su propio proceso, jerarquizar la información, utilizar el lenguaje técnico del diseño, entre otras.

Finalmente, se reconoce que las conversaciones críticas son lugares centrales donde a los estudiantes se les socializa dentro de las normas, los valores y la cultura del contexto profesional del diseño para el cual están siendo preparados. Por

consiguiente, se ha discutido también cómo el taller de diseño es un contexto que colabora en la formación del *habitus* de los diseñadores, en el sentido propuesto por Bordieau, pues se reconoce al taller de diseño como una “cultura de relaciones complejas entre profesores y estudiantes mientras estos se relacionan con la actividad de diseño y la producción de artefactos diseñados” (Gray, 2013, p. 198). Así, la cultura del taller de diseño puede ser descrita como una “complejidad vital de representaciones materiales, colaboración social, creatividad, emocionalidad y tolerancia a la incertidumbre - por no decir confusión - balanceada con la fe de que en algún momento lograrán emerger diseños significativos” (Wang, 2010, p. 176). Entonces, conviene detenerse en este punto para reflexionar si es posible identificar acuerdos, tácitos o explícitos, al interior de la propia institución educativa sobre cuál es esa cultura del diseño en la que estamos formando a nuestros futuros diseñadores, a través de las conversaciones críticas entre otras prácticas docentes. En otras palabras, no se debe dejar de lado que el contexto institucional no sólo forma conocimientos y habilidades de los futuros profesionales del diseño, sino que también es el espacio que formará su perspectiva, ideología y su cultura del diseño que después replicarán en el ámbito laboral.

5.El cuerpo docente como contexto del taller de diseño

La planta de maestros de la que dispone una institución, también es un aspecto contextual que impacta en la formación de diseñadores. Sobre este punto, se reconoce tanto el uso de profesionales del diseño que se insertan en la docencia como también el uso de asistentes de docencia - *teachingassistants* - los cuales cuentan con el perfil de recién egresados o estudiantes de los últimos semestres para que apoyen a los profesores dentro del taller de diseño. De hecho, en algunas instituciones se forman grupos de profesores para impartir en un solo taller de diseño, de manera que los estudiantes cuenten con perspectivas distintas tanto del ámbito académico como del ámbito profesional. Conformar equipos de docentes por pares en donde uno sea de tiempo completo y uno de medio tiempo pero con actividad profesional vigente, puede ayudar a que esta práctica sea más nutritiva. A pesar de los beneficios que lo anterior pudiera significar, este contexto docente también puede representar un reto, pues la falta de formación docente de estos perfiles impacta finalmente en la calidad educativa de los programas de grado, levantando cuestionamientos sobre la efectividad de estas fórmulas pedagógicas (Smith & Smith, 2012).

Así, el docente de diseño, independientemente de su dedicación y su experiencia profesional, debe ser un gran conversador o buscar los medios para lograrlo. Existe muy poco conocimiento sobre cómo afecta a la educación del diseño contar con docentes con experiencia profesional pero poca preparación docente, sobre todo, en ambientes de características particulares como las del *designstudio*. Esta estrategia, además de reducir los costos de las universidades, tiene el objetivo de cerrar la brecha entre la academia y la práctica profesional, dado que los docentes con experiencia profesional traerían a la docencia todo su conocimiento práctico. (Smith & Smith, 2012). No obstante, también se discute que este tipo de

perfil docente, no cuenta con la capacitación suficiente para impartir clase. Por otro lado, las instituciones constantemente ofrecen cursos de preparación docente para tratar de optimizar la inserción de profesionales a la práctica docente, sin embargo, estos cursos no contemplan el contexto y las particularidades de la educación del diseño, por lo que no terminan por subsanar las necesidades que impartir clase en éstas áreas representa. Por lo general, los cursos de formación docente se diseñan pensando en el contexto tradicional de la cátedra magistral, lo que puede resultar irrelevante en un taller colaborativo, donde se tienen que establecer conversaciones y retroalimentación constante como el taller de diseño. De acuerdo con Smith y Smith (2012, p. 94), sea cual sea el valor que aporta el conocimiento de un docente con experiencia profesional, sin la capacitación suficiente, si este conocimiento es entregado o impartido sin tacto y sin empatía, entonces el valor de aquello que está siendo dicho podría pasar desapercibido por el estudiante, o incluso ser menospreciado debido a la forma en que está siendo dicho. Por lo tanto, en el contexto educativo del diseño y de forma particular en el taller de diseño se pueden contar con grandes figuras, protagonistas en las disciplinas del diseño, pero el valor que éstas podrían aportar en la formación de profesionales desaparece si no cuentan con la capacidad y habilidad de generar conversaciones relevantes para este contexto particular.

Para hacer frente a estos retos, Smith y Smith (2012) concluyen su estudio sobre docentes en el taller de diseño con una serie de recomendaciones a implementar para contar con una planta de maestros mejor capacitados. Entre sus recomendaciones se encuentran, por ejemplo, contar con un programa de recompensas, no sólo enmarcadas en bonos económicos dado que muchos maestros se desempeñan en el área profesional, por lo que el presupuesto universitario quizá no sea suficiente para que los premios sean atractivos, pero se pueden motivar mediante el ofrecimiento de cursos, viajes de estudios, reconocimiento público, entre otros; implementar un programa de *mentoring* o *coaching* para que los nuevos profesores o aquellos con poca experiencia aprendan de los ya consolidados, pero se sugiere proponerlo como una estrategia y un programa bien implementado y no sólo algo que se da de forma natural; desarrollar un programa de orientación como estrategia para los nuevos maestros, pero no basta con aquel con el que se cuenta normalmente a nivel institucional, sino también implementarlo a nivel de centro, unidad, departamento o carrera, de tal manera que los docentes se familiaricen con procesos y con el personal; contar con un manual de referencias y de consulta rápida también puede ser recurso muy útil para el personal docente, conteniendo tanto referencias sobre procesos administrativos, así como referencias sobre contenido básico y terminología útil y de uso común para la carrera; finalmente, se sugiere también contar con programas de entrenamiento adaptados a las áreas de diseño, específicamente al *designstudio*, así como también contar con instrumentos de evaluación docente tanto formativa o cualitativa, como sumativa o cuantitativa.

6.El contexto del taller de diseño como clase

A diferencia de las clases teóricas, al taller de diseño por lo general se le asigna un gran número de horas presenciales. Así, es común observar que, en distintas instituciones de educación superior, se asignen a la actividad de taller sesiones de tres horas o más, y se repitan dos o tres veces por semana. Incluso la misma carga de tiempo tanto dentro como fuera del aula repercute en el compromiso que los mismos estudiantes manifiestan para con la clase. Sin embargo, el compromiso y la motivación se ven afectadas tanto de manera positiva como negativa cuando se invierte tanto tiempo, dependiendo de cómo se desarrolle la clase, pues un taller de diseño en el que los estudiantes no encuentren sentido a lo que están haciendo, sentirán también que no están aprendiendo, pues no se concreta la actividad *learning-by-doing* y terminarán con la percepción de haber perdido largas horas. El tiempo destinado a la actividad de taller es un factor determinante para que el resto de las prácticas que se han discutido en este capítulo puedan desarrollarse. Si los estudiantes, maestros y asistentes se reúnen el tiempo suficiente en el espacio destinado al taller de diseño, entonces conversaciones y prácticas pedagógicas como *learning-by-doing*, *reflectin-in-action* pueden desarrollarse de manera óptima.

Como clase, el *designstudio*, también debe contar con algún proceso de evaluación de los aprendizajes, y en esta actividad, igualmente se dan algunas prácticas particulares de las disciplinas del diseño. Uno de los puntos que a menudo se discuten, es que como se involucran procesos creativos, la evaluación puede ser más complicada. Con esto, se debate también si es posible contar con instrumentos de evaluación estandarizados, pues la creatividad necesita libertad y flexibilidad por lo que mientras más delimitado esté un proyecto para facilitar la evaluación del mismo, se podría poner en riesgo la creatividad (Giloí & du Toit, 2013; Smith, 2013; de la Harpe, et. al., 2009; Orr & Bloxham, 2012), incluso se menciona que una estructura muy rígida en el planteamiento de diseño puede provocar que los resultados que se obtengan de los estudiantes se vean muy similares (Giloí & du Toit, 2013, p. 263). Asimismo, se pueden identificar distintos énfasis en el proceso de evaluación, así como diferentes criterios a considerar, principalmente, las prácticas docentes se pueden dividir en dos áreas principales a la hora de evaluar: enfocarse al proceso de diseño, o evaluar el producto final. En la opinión de los autores citados (Giloí & du Toit, 2013; Smith, 2013; de la Harpe, et. al., 2009; Orr & Bloxham, 2012), evaluar el proceso de diseño aporta más al estudiante y es el giro que debería tomar la práctica evaluativa en la educación del diseño. Sin embargo, es una práctica común de la docencia caer en el vicio de desarrollar proyectos vistosos para exhibir en galerías o en muestras especiales, pasando a segundo plano la consideración del proceso de diseño y la libre exploración que éste implica. De esta manera tanto estudiantes como docentes aprenden a enfocarse en el producto final y tienden a reproducir estas prácticas una y otra vez. No obstante, un cambio de enfoque no es tan sencillo como parece, pues cualquier docente se ha enfrentado con casos en los que estudiantes llevan de forma satisfactoria un proyecto durante varias semanas dentro del *designstudio*, contando con las asesorías requeridas, pero falla el día de la entrega final. En estos casos,

como docentes tendemos a sancionar este comportamiento con calificaciones reprobatorias, pero entonces, aún falta por discutir qué es lo que se evalúa, o cómo es que las revisiones previas, así como la retroalimentación a lo largo del proyecto no forman parte de la calificación. Siguiendo a Giloi y du Toit (2013, pág. 263), en una educación centrada en el estudiante la evaluación debería “cambiar de una evaluación puramente del resultado obtenido, para incluir una evaluación del proceso y de la persona”, refiriéndose con esto último tanto a las habilidades desarrolladas como a las experiencias de aprendizaje. Esto implica un cambio, dejar de evaluar las piezas producidas en clase y evaluar la toma de decisiones y experiencias que se dan en el proceso de diseño. De la Harpe (de la Harpe, et. al, 2009) proponen una perspectiva de evaluación holística, identificando 11 ítems que deberían formar parte de los procesos de evaluación en las disciplinas del diseño. Entre éstos se encuentra el producto, el proceso, la persona, habilidades duras y habilidades blandas, contenido, conocimiento, tecnología, estilo de aprendizaje, práctica profesional, práctica reflexiva y colaboración interdisciplinaria. Por tanto, el *designstudio* como clase también debe re-pensarse en lo que concierne a las prácticas evaluativas, incluyendo también los criterios a considerar - que también son muy variados -, los instrumentos utilizados, la periodicidad, y el enfoque centrado en el estudiante y su desarrollo.

7. Otras preocupaciones sobre el taller de diseño.

A pesar de los enfoques y planteamientos ya expuestos en la parte previa de este capítulo, la insistencia en desarrollar conocimiento que ayude a comprender mejor el taller de diseño como contexto y al mismo tiempo como método educativo privilegiado por las disciplinas de diseño, deja ver que el *designstudio* ha sido del todo comprendido. Entre otros enfoques, se ha estudiado también la capacidad que éste tiene para acoger procesos creativos, descubriendo que la creatividad está íntimamente relacionada con la toma de decisiones (Hasirci & Demirkan, 2007), así como con la habilidad para resolver problemas (Kirci & Yildirim, 2010). Asimismo, los mismos estudios reportan que la flexibilidad y la experimentación resultan fundamentales en el proceso de diseño para que haya brotes creativos, y observan que los proyectos desarrollados en el taller de diseño permiten al estudiante reflexionar, y evaluar las estrategias creativas que tomaron durante el desarrollo de los mismos (Hargrove, 2011, p. 10) como una forma fundamental de la conversación con uno mismo.

El contexto productivo o laboral es otro aspecto a considerar pues también presenta algunos cambios respecto a la dinámica, interacciones y conversaciones, y si se supone que el taller de diseño ha sido planteado así para replicar el contexto laboral, entonces el taller de diseño también debería adaptarse. Tan sólo en el contexto de Aguascalientes, en las agencias de diseño y publicidad la tendencia es que los muros entre los cubículos sean derribados, de manera que exista más diálogo entre colegas. Sin duda esta tendencia es un reflejo de lo que también sucede con nuestro vecino del norte, Estados Unidos. Derribar las paredes literalmente en las empresas creativas responde también a un acto metafórico de derribar las fronte-

ras disciplinares y, en estos contextos laborales, los encargados de la toma de decisiones ya se dieron cuenta que para hacer frente a los retos de la sociedad actual se requieren equipos multidisciplinares, otra vez, para establecer conversaciones más interesantes. En cambio, esta práctica no ha sido replicada al interior de las aulas, aunque sí se pueden encontrar algunas propuestas o intenciones de explorar las maneras de lograrlo, como el caso de Ryeoung y Lee (2015), quienes forman equipos interdisciplinares entre arquitectos e interioristas, así como interculturales pues estos equipos estaban conformados por estudiantes de Malasia y Korea.

Además de los retos que representa implementar el taller de diseño como espacio, como modelo pedagógico, como posibilidades docentes y como clase, también se encuentra el hecho de que tiende a centrarse en el contexto comercial. Es decir, que los ejercicios que se diseñan para los estudiantes en el taller de diseño tienden siempre a situarse en el contexto mercadológico, desarrollando mobiliario, herramientas, empaques, identidad corporativa, campañas publicitarias, espacios comerciales o habitacionales, etc., y los miembros de la facultad participan como clientes que han encargado dichos proyectos. Lo anterior ocasiona que al final se desarrollen “proyectos repetitivos y soluciones predecibles” (Jacob, 1998), no solo de generación en generación, sino que el estudiante también repite una y otra vez el mismo ejercicio a lo largo del programa de estudios. Así, Jacob propone discutir las posibilidades del taller de diseño como espacio para la exploración, incluso dejando de lado los planteamientos de la Bauhaus y del movimiento modernista, siguiendo seis conceptos propuestos por Calvino para el presente milenio: ligereza, rapidez, exactitud, visibilidad, multiplicidad, y consistencia, los cuales son expuestos ampliamente en su trabajo.

Aún quedan aspectos por conocer sobre del taller diseño, como por ejemplo saber distinguir los contenidos que son aptos para compartirse con los estudiantes en forma de taller, y los que deben compartirse como cátedra tradicional. También es importante considerar que el *designstudio* implementado de forma muy básica, sin tomar en cuenta la parte reflexiva que se supone también implica, puede caer sólo en el desarrollo de conocimientos procedimentales. Un ejercicio que siempre arroja resultados que ayudan a comprender la efectividad del taller, es preguntar a los estudiantes qué aprendieron con un proyecto, o porqué un proyecto forma parte de una clase. En ocasiones ellos expresan satisfacción por uno u otro proyecto, o taller, pero no logran identificar conocimientos o habilidades que aprendieron, hecho que desperdicia las posibilidades expuestas en este texto sobre el *designstudio*, pues “hicimos un proyecto en el que...” no es lo mismo a “aprendimos a reconocer que...”; por eso mismo, Schön(1987) insistía en el binomio aprender-haciendo+ reflexión-acción, pues sin la segunda parte, el desarrollo queda incompleto.

8. Discusión: Repensar el taller de diseño

Las disciplinas del diseño están cambiando, han pasado de ser una práctica orientada al diseño de objetos a una práctica orientada al diseño de sistemas. Este

cambio no ha pasado desapercibido por los estudiosos del diseño, como lo reporta Qian (2007) quien reseña la International Conference of the Cultural Industries and the Education of Arts and Design. De acuerdo al autor, este fue un tema que inquietaba a figuras como Richard Buchanan y John Hesket. Al mismo tiempo, se discutía el surgimiento de nuevos paradigmas del Diseño como el diseño de experiencias y el diseño de interacción. Findeli(2001), entre otros, también reconoce que estamos ante un cambio de paradigma y que, por lo tanto, el diseño, en todas sus áreas incluyendo la educación del diseño, debe ser repensada. Desde una perspectiva del pensamiento sistémico, el autor propone una nueva estructura lógica para el proceso de diseño, estipulando que en vez de pensar en que tenemos un problema, pensemos en un estado A de un sistema; y en vez de pensar en una solución, tenemos un estado B de un sistema. Así, tanto diseñador como usuarios se convierten en parte de ese mismo sistema (2001, p. 10). Tomando en cuenta esta propuesta, el diseñador no sólo adquiere más responsabilidades, sino que necesita al mismo tiempo un set de habilidades que le permitan desarrollar la capacidad de conocer los nodos que sostienen ese sistema y aquellos en donde puede actuar para generar cambios.

Posturas como ésta permiten observar la práctica del diseño desde una óptica distinta en donde no existen fronteras entre diseño y contexto, sino que se encuentran intrínsecamente vinculados. Sin duda esto representa un reto para la educación del diseño, en ocasiones enfocada más sobre la producción de objetos y menos sobre los procesos y los contextos en los que se introducen esos objetos. Para ello resulta necesario contar con herramientas para conocer el contexto y saber observar el contexto, por lo que el verdadero reto es re-enfocar el taller de diseño para integrar estas perspectivas dejando de lado el desarrollo de objetos.

El reto aún es mayor si se considera que el taller de diseño está pensado desde una perspectiva creativa y subjetiva, al mismo tiempo que las universidades están planteadas desde una perspectiva objetiva y positivista (Wang, 2010). La conversación entre ambas posturas llega a ser tan drástico que la perspectiva positivista y dominante cuestiona todo lo que implica la educación del diseño y el *designstudio*, espacios especiales dentro de la universidad, largas sesiones, equipos de docentes para los talleres de diseño, todo lo anterior que implica un gasto de recursos particular, por lo que el ambiente dentro de la misma universidad, si es incomprendido, puede llegar a ser hostil para con las disciplinas del diseño. La falta de objetividad de las disciplinas del diseño, la vaguedad de sus métodos, y sus esfuerzos incipientes por producir conocimiento y teoría cumpliendo con el rigor positivista que las otras disciplinas demandan, no ha logrado sino sumar en las críticas al diseño y cuestionar su pertinencia dentro de las universidades. Para Wang (2010), el momento es crítico por lo que urge encontrar un nuevo paradigma que ayude a comprender las disciplinas del diseño, lejos del halo positivista. La salida para el autor es coincidente con Findeli, pues propone abordar el paradigma de la complejidad y el pensamiento sistémico. Dado que el proceso de diseño es un proceso siempre abierto, coincide con la concepción de sistemas, siempre abiertos, fluidos y complejos. Por lo tanto, los proyectos de diseño que se desarrollan en el *designstudio* no se enfocarían en la solución de un problema, sino en comprender sis-

temas intrincados que se relacionan de distintas maneras, contando con distintos significados y por lo tanto distintas rutas de acción. Esta puede ser una posibilidad para atender la necesidad de integrar el rigor intelectual en los procesos de diseño y “hacer la ciencia más artística en lugar de hacer el arte [o diseño] más científico” (Wang, 2010, p. 179). Estas relaciones distintas y flujos del sistema, que además se organiza y regula a sí mismo, también pueden ser vistas como conversaciones en las que el diseñador debe integrarse como una voz más dentro del sistema.

9. Conclusión

Las mismas particularidades del contexto del *designstudio* implica un sistema y flujos en los que se establecen conversaciones entre el espacio físico, el modelo pedagógico, los contenidos de las asignaturas y la planta docente, por lo que si quiera pensar que en el taller de diseño dichas conversaciones se centren a su vez sobre sistemas, en vez de productos u objetos parece imposible; implica un cambio radical en que para el contexto educativo puede ser difícil iniciar mientras más grande sea la universidad donde se decida implementarlo. Un cambio de tal magnitud implica también pensar en una nueva currícula, el diseño de programas de materias que no hagan énfasis en los objetos que ahí se producen; la capacitación de docentes para evitar el vicio de diseñar ejercicios de acuerdo a productos a obtener; nuevos criterios y sistemas de evaluación; reconstruir la cultura de los mismos estudiantes que tienen expectativas particulares de cómo tendría que ser la educación del diseño de acuerdo a experiencia previas; entre otros. Aun así, el *designstudio* parece seguir siendo el contexto ideal para realizar estos cambios, por lo que resulta fundamental comprender más a fondo las particularidades que representa, así como los retos a los que se tiene que enfrentar.

10. Agradecimientos

Primeramente, quiero agradecer a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, por otorgarme y financiar este proyecto.

Le doy las gracias también al Centro de Ciencias del Diseño y la Construcción y al Departamento de Representación, por el apoyo brindado durante la investigación.

Referencias

- Adams, J. & McNab, N. 2012: Understanding Arts and Humanities Students' Experiences of Assessment and Feedback. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(1),36-52.
- Anon., s.f. *Start Class*. [En línea]
Available at: <http://colleges.startclass.com/d/o/Graphic-Design>
[Último acceso: 19 septiembre 2015].

- Arvola, M. & Artman, H. 2008. Studio life: The construction of digital design competence. *Digital Kompetanse*,3(2), 78-96.
- Brocato, K. 2009: Studio based learning: Proposing, critiquing, iterating our way to person-centeredness. *Theory into Practice*, 138-146.
- Cennamo, K. & Brandt, C. 2012: The Right Kind of Telling; Knowledge Building in the Academic Design Studio. *Education Tech Research*,60, 839-858.
- Chiu, S.-H. 2010: Students' Knowledge Sources and Knowledge Sharing in the Design Studio - An Exploratory Study. *International Journal of Technology in Design Education*,20, 27-42.
- Cossentino, J.2002: Importing artistry: Further lessons from the design studio. *Reflective Practice*, 1,39-52.
- de la Harpe, B. y otros, 2009: Assessment Focus in Studio: What is Most Prominent in Architecture, Art and Design?. *International Journal of Art and Design Education*,28(1), 37-61.
- Ehmann, D. 2005:*Using assessment to engage graphic design students in their learning experience*. Sydney, University of Technology.
- Findeli, A. 2001: Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion. *Design Issues*, volumen (x), 5 - 17.
- Giloi, S. & du Toit, P. 2013: Current Approaches to the Assessment of Graphic Design in a Higher Education Context. *International Journal of Art and Design Education*, 32(2), 256 -268.
- Gray, C. 2013: Informal Peer Critique and The Negotiation of Habitus in a Design Studio. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 12(2), 195-209.
- Hargrove, R. 2011: Fostering Creativity in the Design Studio; a Framework Towards Effective Pedagogical Practices. *Art and Design Communication in Higher Education*, 10(1), 7-31.
- Hasirci, D. & Demirkan, H. 2007: Understanding the Effects of Cognition in Creative Decision Making: A Creativity Model for Enhancing the Design Studio Process. *Creativity Research Journal*, 19, 259-271.
- Jacob, J. 1998: Calvino's Reality: Designer's Utopia. *Utopian Studies*, 9(1), 103-119.
- Kim, M. J., Ryeoung, S. & Lee, L. 2015: A Cross-Cultural and Interdisciplinary Collaboration in a Joint Design Studio. *International Journal of Art and Design Education*, volumen (x), 102-120.
- Kirci , N. & Yildirim, T. 2010. Examinign Problem Solving Ability and Creativity of the Students in Design Studio. *Gazi University Journal of Science*, 23(4), 511-518.

- Orr, S. & Bloxham, S. 2012. Making judgements about students making work: Lecturers' assessment practices in art and design. *Arts & Humanities in Higher Education*, 12(2-3), 234-253.
- Schön, D. 1987: *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Smith, K. & Smith, K. 2012. Non-Career Teachers in the Design Studio: Economics, Pedagogy and Teacher Development. *International Journal of Design Education*, volumen (x), 90-104.
- Sweeting, B. 2014. Not All Conversations Are Conversational: A Reflection on the Constructivist Aspects of Design Studio Education. *Educational Research: Experiments on Radical Constructivism*, volumen (x), 405-406.
- Qian, F. 2007: International Conference on the Cultural Industry and the Education of Art and Design: The Future of Design Education in Different Cultural Contexts. *Design issues*. 23(3), 86-87.
- Taylor, S. 2009: Effects of studio space on teaching and learning: Preliminary findings from two case studies. *Innovation in Higher Education*, 33, 217-228.
- Wang, T. 2010: A New Paradigm for Design Studio Education. *International Journal of Art and Design Education*, 29(2), 173-183.
- Webster, H. 2004: The Design Diary: Promoting Reflective Practice in the Design Studio. *Architectural Design: Monitoring Architectural Design*. *EAAE Transactions on Architectural Education*, 24, 343-356.

Notas

¹Se revisaron asociaciones internacionales como Icoграда, Cúmulus, y nacionales como Encuadre y DIntegra. Así mismo el buscador de google nos llevó a sitios como StartClass(s.f.) entre otros que permitían la búsqueda de universidades por país.

²Por motivos de estilo, en este documento se utilizarán como sinónimos 'taller de diseño' y *designstudio*.

³Ambos conceptos han sido traducidos por el autor de este texto, en su idioma original el primer ejemplo corresponde a "TheEntertainer", y el segundo a "The-hegemonicoverlord".

⁴ En el presente texto, no abordaremos los aspectos que conciernen a los procesos de evaluación, pues requieren un estudio más amplio. Sin embargo, se enfatizarán algunos aspectos que a partir de la evaluación reflexionan también sobre el proceso de retroalimentación.