Diseño Gráfico: Una experiencia de renovación curricular

Diseño Gráfico: Una experiencia de renovación curricular

Resumen

La profesionalización del diseño en Colombia, como en otros países de la región, enfrenta hoy la concurrencia de múltiples requerimientos que provenientes de diversos contextos desafían el campo curricular de los programas de formación universitaria de diseñadores en los niveles de pregrado y postgrado. En tal virtud, los autores, miembros del grupo de investigación Currículo y Universidad de la Universidad de Nariño, adelantaron un proceso de investigación curricular durante el período comprendido del 2017 al 2019 orientado a la renovación del

Mireya Uscátegui¹

**Alejandra
Castellanos²**

Juan Gabriel Lasso³

1 Profesora Titular del
Departamento de Diseño,
Universidad de Nariño, Pasto.

2 Profesora del
Departamento de Diseño,
Universidad de Nariño, Pasto.

3 Profesor del Departamento
de Diseño, Universidad de
Nariño, Pasto.

[https://doi.org/10.53972/
RAD.erad.2020.1.9](https://doi.org/10.53972/RAD.erad.2020.1.9)

programa de diseño gráfico de esta institución cuyo resultado fue una propuesta curricular que pretende un cambio incremental (Christensen, 2013; Acaroglu, 2017) del currículo tal que a partir de su implementación vaya abriendo nuevos caminos hacia la inter y transdisciplinariedad como epistemologías que prefiguran hoy el horizonte del diseño bajo el propósito de incidir efectivamente en el entorno desde el concepto de diseño gráfico con sentido social (Hidalgo, 2013). El documento que en esta ocasión se presenta comprende el aspecto investigativo-metodológico, la propuesta propiamente dicha y una discusión derivada de las experiencias de construcción y/o renovación curricular en el campo del diseño.

Abstract

The professionalization of design in Colombia, as in other countries in the region, today faces the concurrence of multiple requirements that come from different contexts that challenge the curricular field of university training programs for designers at the undergraduate and postgraduate levels. By virtue of this, the authors, members of the research group Curriculum and University of the University of Nariño, carried out a curricular research process during the period from 2017 to 2019 aimed at the renewal of the graphic design program of this institution whose result was a

Palabras clave

Profesionalización del
diseño, Renovación
curricular.

Key words

Professionalization
of design, Curricular
renewal.

curricular proposal that seeks an incremental change (Christensen, 2013; Acaroglu, 2017) of the curriculum such that, from its implementation, it opens new paths towards inter and transdisciplinarity as epistemologies that prefigure the design horizon today with the purpose of effectively influencing in the environment from the concept of graphic design with a social sense (Hidalgo, 2013). The document presented on this occasion includes the research-methodological aspect, the proposal itself and a discussion derived from the experiences of construction and / or curricular renewal in the field of design.

De lo investigativo y metodológico

E

El propósito de la investigación fue realizar un análisis curricular del programa de Diseño Gráfico de la Universidad de Nariño que permitiera establecer de manera socio-crítica e integral la validez del proyecto curricular vigente a la luz de los contextos disciplinares, legales, institucionales y socioculturales como marcos de pertinencia para su adecuación y mejoramiento. Esto con el fin de determinar así los requerimientos para una reforma curricular del programa a la luz de la evolución de la disciplina, de las tendencias mundiales de formación universitaria de diseñadores gráficos, de las regulaciones nacionales e institucionales junto a las percepciones y experiencias de

profesores, estudiantes, egresados y del sector productivo que le compete. El proceso investigativo se orientó desde el interés hermenéutico del paradigma cualitativo a fin de comprender e interpretar el actual sentido de la formación universitaria de diseñadores gráficos a través del análisis de contenido de las teorías y de los documentos curriculares que desde los diversos contextos perfilan hoy la disciplina.

Curricularmente la investigación se apoyó en la teoría sociocrítica para el análisis de los currículos, así como para la construcción de la propuesta en consideración a las reflexiones eclécticas de Schwab (1978), los razonamientos hermenéuticos de Stenhouse (1991) y las pretensiones sociocríticas de Carr y Kemmis (1988). Metodológicamente el proceso se desarrolló en el marco de la teoría fundamentada (Glaser, 1978; Strauss y Corbin, 2002; Arenas, 2005; Trinidad, Carrero y Soriano 2006; Andréu, García y Pérez, 2007). Desde dichos postulados se abordó el objeto de estudio, se determinaron los criterios de selección de fuentes y del muestreo teórico, se definieron las estrategias y técnicas para la recolección de la información y se desarrolló tanto la codificación (abierta y axial), como el análisis inductivo de los datos por comparación constante, la interpretación de los datos y la construcción o reconstrucción de conceptos según las condiciones comunes, similares o diferentes de cada contexto curricular estudiado.

El criterio inicial para la selección y el análisis de las fuentes fue el de contextos concepto que se derivó del reconocimiento del curriculum como campo relacional conflictivo (Bourdieu y Passeron, 1996). Estudio que implica el abordaje crítico de los variados contextos y de los diversos sujetos sociales que lo determinan según correspondan a uno u otro nivel de concreción curricular (De Alba, 1991). Tal criterio supuso para este proceso la posibilidad de obtener datos necesarios y suficientes para una reforma del programa con pertinencia integral. Supuesto bajo el cual se consideraron cuatro contextos con sus correspondientes métodos de recolección y análisis de datos que se expondrán a continuación.

1. Un análisis documental del contexto de concreción curricular en sus niveles a) macro, cuyas fuentes fueron los documentos contentivos de las políticas públicas nacionales de calidad educativa y los marcos legales de la educación superior colombiana generales y específicos (Resolución MEN 3463/2003 que regulaba hasta 2019 la oferta de programas de diseño en el país), y b) meso, con fuentes comprendidas por los planes, proyectos, reglamentos y otros documentos institucionales y del programa, tales como los resultados de los procesos de autoevaluación de este.
2. Un análisis de contenido del contexto teórico-disciplinar y profesional del diseño gráfico representado por textos sobre aspectos como las visiones y perspectivas teórico-conceptuales, el estado del arte de investigaciones sobre el diseño como disciplina y del diseño gráfico como modalidad disciplinar en América Latina, en lo relativo al curriculum, la enseñanza, los avances científico-tecnológicos que impactan el campo laboral y los entornos productivo y socio-cultural en los que se insertan estos programas.
3. Un análisis de contenido del contexto académico-curricular universal cuyas fuentes constituyeron la muestra teórica del estudio comprendida por los currículos de formación universitaria de diseñadores gráficos clasificados por regiones así: Europa, Norteamérica, Centroamérica, Suramérica y Colombia; este último concebido como entorno de interés específico de esta investigación. La muestra total fue de 63 programas y las unidades de análisis curricular fueron los perfiles –que hace referencia a ingreso y egreso de estudiantes–, los campos de acción y las estructuras curriculares de esos programas.

4. Un análisis de datos del contexto académico-curricular específico del programa cuyas fuentes fueron los diversos agentes curriculares del programa (directivos, profesores, estudiantes, egresados y sector externo), caso en el cual se recurrió a técnicas de recolección tipo encuestas, entrevistas y grupos focales.

Estos análisis condujeron al reconocimiento de aspectos como:

- Los requerimientos de los contextos que en la actualidad prefiguran la formación del diseñador gráfico.
- Las perspectivas de renovación a partir de las tendencias mundiales, teóricas y curriculares del diseño gráfico y de los avances tecnológicos que impactan la disciplina y su ejercicio profesional.
- Las necesidades de adecuación, potenciación y mejoramiento del programa vigente según las fortalezas, falencias y debilidades del modelo curricular vigente.
- El reconocimiento de las condiciones y oportunidades institucionales para una reforma curricular y los reales alcances que puede lograr en términos de implementación, financiación y desarrollo.
- Las expectativas curriculares derivadas de la experiencia y la formación post-gradual de los profesores del programa y de las expresadas por directivos, estudiantes, egresados y sector externo del programa.

Concluida la fase investigativa se prosiguió con el proceso de redimensionamiento curricular de los datos y con la consecuente construcción de la propuesta curricular como base para los subsiguientes grupos focales de análisis y ajustes en escenarios

colaborativos con profesores, estudiantes y egresados del programa. A partir de los resultados que dicho proceso ha arrojado se ha procedido a la afinación de la propuesta y a sucesivos eventos de socialización interna de ella como etapa reglamentaria para su aprobación final.

Síntesis de la propuesta

El proyecto curricular que se propone si bien corresponde a un nivel meso de concreción curricular, busca afectar el nivel micro del curriculum en la acción del aula. Ámbito en el que suelen fracasar muchas innovaciones educativas debido a factores como el desconocimiento de las condiciones reales del contexto por ausencia de un análisis curricular de rigor investigativo que permita trascender la propuesta formal o proposicional del curriculum y avanzar hacia una gestión curricular debidamente planificada, mediada por la reflexión en la acción (Schön, 1987) y la autoevaluación permanente y colaborativa. En virtud de las experiencias investigativas desarrolladas por el grupo Currículo y Universidad con fines de análisis, construcción de nuevos currículos, innovación y/o renovación curricular (Goyes, Uscátegui y Díaz del Castillo, 1999; Goyes y Uscátegui, 2000 y 2004), así como de las condiciones del contexto institucional y regional, la propuesta no tiene pretensiones propiamente disruptivas sino de un cambio incremental (Christensen, 2013; Acaroglu, 2017). En efecto, se espera que a partir de su implementación, vaya abriendo nuevos caminos hacia la inter y transdisciplinariedad como epistemologías que prefiguran hoy el horizonte del diseño y bajo el propósito de incidir efectivamente en el entorno humano desde el concepto del diseño gráfico con sentido social (Hidalgo, 2013).

En este sentido y con base en los análisis descritos anteriormente, el proyecto se fundamenta teórica, conceptual y disciplinariamente en:

1. La comprensión del diseño desde su carácter complejo y holístico cuyos postulados teóricos se fundan en

las ciencias de la comunicación y en otras áreas de conocimiento (filosofía, epistemología, hermenéutica, lingüística, semiología, sociología, antropología, psicología, teorías administrativas y empresariales...) que tributan a los nuevos requerimientos de la disciplina.

2. El reconocimiento de la evolución del diseño como disciplina y la de sus campos de acción en contextos de modernidad, modernización y post-modernidad cuyos efectos debilitan las fronteras entre los ámbitos disciplinares y, así mismo, las expande al tiempo que se desmaterializa el diseño y con él sus campos de acción.
3. La recuperación del sentido social del diseño según el cual el diseño, en tanto proceso, construye ciudadanía, genera reflexiones y estimula el debate para crear conciencia cívica y transformar las aspiraciones de la vida pública (Chaves, 2002; Julier, 2010) mediante abordajes abarcativos, inclusivos y contextualizados. Factor que elude, de este modo, el riesgo de la banalización que por diversas razones pende sobre el diseño gráfico.
4. El reconocimiento de la importancia alcanzada por las mediaciones y remediaciones digitales razón por la cual se acogen como objeto de conocimiento técnico-práctico los avances tecnológicos en condición de herramientas de apoyo para el ejercicio profesional.
5. La apropiación de los presupuestos de la teoría sociocrítica que concibe el currículo desde un enfoque procesual (Stenhouse, 1991), reflexivo y práctico (Schwab, 1978). Así mismo, lo concibe como un proyecto perfectible que se concreta, reconstruye y expande en la práctica del aula, se implementa y desarrolla a través de procesos planificados de gestión curricular y se cualifica mediante procesos de

autorreflexión individual y colectiva y de autoevaluación continua para su mejoramiento, presupuestos que sustentan las estructuras de los currículos por proyectos y por problemas y las dinámicas pedagógicas del ABP –aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas–. Perspectivas para las cuales el aula-taller constituye la principal estrategia.

6. La apuesta al concepto de mapa curricular. Este se entiende como los trayectos formativos que el estudiante –en los marcos institucionales de la flexibilidad curricular y la complementariedad del saber– habrá de construir en el campo de la formación disciplinar específica, de su fundamentación teórica, de su racionalidad comunicativa y de su práctica creativa para alcanzar los logros de calidad como diseñador gráfico de la Universidad de Nariño.
7. La adopción de los principios curriculares de flexibilidad que incorpora al currículo un componente flexible de 26 créditos que el estudiante puede elegir entre diversas opciones del propio programa o de los otros programas de la Facultad de Artes. Así mismo, la adopción de los principios de integralidad y multidisciplinariedad, los cuales abren espacios académicos que se comparten con otros programas de la facultad y del mismo Departamento de Diseño; la inclusión de la interdisciplinariedad a través de la estructuración de los talleres por proyectos y problemas. Para el desarrollo de estos último, vale la pena añadir, se requerirá el trabajo conjunto con docentes y/o estudiantes de otras disciplinas a través de los cuales operarán desde sus propios conocimientos y saberes en un juego de complementariedad. El principio de la internacionalización que implica la comprensión de un segundo idioma y que hace referencia al aprovechamiento de las políticas y convenios institucionales para la movilidad

y a estrategias micro-curriculares –como la incorporación de textos de estudio y bibliografías en otros idiomas–. La adopción del principio de pertinencia. Este se materializa a través de los talleres por problemas que trascienden el aula y en los que la región en sus contextos socio-cultural, económico y político se asume como objeto de aprendizaje, reflexión y transformación desde el diseño. Por último, está el principio de la formación por competencias y su concepto complejo e integral del ser, pensar y saber hacer en contexto y desde el expandido marco de las disciplinas proyectuales.

8. La apropiación crítica de los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación -CNA- y del compromiso institucional para hacer de la formación y el desarrollo de las competencias investigativas uno de los ejes transversales del programa.
9. La adopción de los presupuestos propios de la naturaleza proyectual de la disciplina para incorporar también otros ejes transversales, esto es, aquellos orientados a la formación del pensamiento-diseño, a las metodologías de proyecto-problema y al desarrollo de la capacidad creativa y de innovación.
10. La apropiación renovada del concepto de taller como metodología central para el aprendizaje. Este se entiende como un espacio de trabajo colectivo y colaborativo para la construcción del conocimiento a partir de pedagogías cognitivas orientadas a la búsqueda de respuestas divergentes; las cuales se dan a partir de la permanente experimentación práctica, la provocación de la sospecha, la duda, los desafíos intelectuales y las rupturas cognitivas a través de estrategias didácticas como las preguntas críticas, reflexivas y deconstructivas y el planteamiento de

problemas perversos (Buchanam, 1992), entre otras. Bajo esta concepción el contenido de los talleres por proyecto-problema tiene un carácter provisional con la temporalidad de un semestre y responde a premisas como:

Todo contenido es enriquecido por el grupo que lo estudia y lo reconstruye y resignifica. La teoría está estrechamente relacionada con la práctica, se considera que no hay nada más teórico que una buena práctica ya que es en el hacer mismo que se encuentra la posibilidad de la reflexión y la propuesta. El proyecto deviene, en este sentido, como un modelo teórico sobre cierta problemática superando ampliamente la idea de alcanzar objetivos procedimentales. Se propone que en el aula-taller se genere el clima adecuado para reflexionar en y sobre la práctica. (Caram, 2015, p. 93)

El proyecto curricular que se propone parte de un perfil profesional por competencias² construido de conformidad con el esquema previsto por Hawes y Corvalán (2005) para tal efecto. Así, el

2 Estas competencias corresponden a las categorías inductivas construidas a través del análisis de datos realizado en desarrollo de la investigación.

programa académico de Diseño Gráfico de la Universidad de Nariño, a través de su proyecto curricular propenderá por la formación en competencias:

- Cognitivo-proyectuales en las dimensiones teórico-metodológicas, disciplinares y multidisciplinarias asociadas al diseño gráfico.
- Argumentativas, para exponer conceptualmente y desarrollar formalmente proyectos de diseño en el marco de la racionalidad comunicativa.
- Investigativas, como capacidad de observar activamente el entorno, identificar oportunidades y/o problemas en el marco de la disciplina, interpretar el contexto, analizar y proponer síntesis creativas de carácter comunicativo.
- Interpersonales y de gestión del diseño, relativas al trabajo en equipo, al diseño colaborativo, a la consideración del contexto y los usuarios y a la interacción con el entorno en los espacios sociales, culturales, comunitarios, productivos, económicos y administrativos.
- Procedimentales, inherentes al proceso del diseño y la formalización de las propuestas según las necesidades y las posibilidades de acción disciplinar, con aprovechamiento de los medios tradicionales y emergentes y de las nuevas tecnologías de la información.

De otra parte la propuesta se estructuró a partir de tres campos de formación a desarrollarse durante los diez semestres de la carrera: 1) el de fundamentación que comprende cuatro componentes, el disciplinar específico con cuatro componentes, y el de flexibilidad con tres componentes, tal como aparecen en la siguiente gráfica de síntesis general de la estructura curricular.

Imagen 1: Estructura curricular del programa

133

Fuente: Elaboración propia

De la discusión

No cabe duda de que la concurrencia de los múltiples requerimientos provenientes de los distintos contextos desafía hoy el campo curricular del diseño en Colombia, provocando a su vez importantes reflexiones en torno a los cambios deseables. No obstante, las experiencias nos advierten que frente al entusiasmo de lo deseable es preciso oponer el análisis de las condiciones reales en las que operan los programas; particularmente los de formación universitaria, con el fin de considerar los posibles riesgos que suelen correrse en el curso de la implementación de los cambios y que las innovaciones curriculares sean disruptivas, transgresoras o incluso incrementales.

Referencias bibliográficas

- Acaroglu, L. (2017). *Disrupt Design: A method for activating social change by design*. Nueva York, Estados Unidos, : Disrupt Design LLC.
- Arenas, N. (2005). Dando a conocer la aplicación de la Grounded Theory. Valencia: Ediciones Universidad de Carabobo.
- Andréu, J., García, A. y Pérez, A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada "Grounded Theory" como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Editorial Laia S.A.
- Buchanam, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Desing Issues* 8(2), 8-21.
- Caram, (2015). El curriculum por proyecto. En: *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Sumario II Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' 17, (26), 92-94. Buenos Aires (Arg.): Universidad de Palermo. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/544_libro.pdf
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Chaves, N. (2002). *El oficio de diseñar: propuesta a la conciencia crítica de los que comienzan*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Christensen, C. (2013). *The Innovator's Dilemma*. When New Technologies Cause Great Firms to Fail. Boston: Harvard Business Review Press.

- De Alba, A. (1991). Determinación curricular y orientación del currículum universitario. *Revista Perspectivas docentes*, (4), 11-26.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. California: Sociology Press.
- Goyes, I., Uscátegui, M. y Díaz del Castillo, S. (1999). *Relaciones entre los currículos teórico y práctico en programas de la Universidad de Nariño*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Goyes, I. y Uscátegui, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Goyes, I. y Uscátegui, M. (2004). *Incidencias de la acreditación de programas en los currículos universitarios*. Bogotá: ASCUN - Universidad de Nariño.
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un Perfil Profesional*. Talca: Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional / Proyecto Mecsup TAL0101, Documento de trabajo 1/2004. Recuperado de: https://www.academia.edu/1177073/Construcci%C3%B3n_de_un_perfil_profesional
- Hidalgo, M. (2013). *Manual de diseño social. Consideraciones de Diseño Social En Positivo (EN+)*. Recuperado de: <https://disenosocial.org/disenso-social-concepto/>
- Julier, G. (2010). *La cultura del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Schwab, J. (1978). *The practical: a language for curriculum*. Washington, D. C: National Education Association.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).