

REFLEXIONES DE EDUCACIÓN PARA EL DISEÑO

Compiladores:

Linda Emi Oguri Campos

Marco Antonio Luna Pichardo

Eska Elena Solano Meneses

Yazmín Martínez Ávila



Universidad Autónoma
del Estado de México



M. en A. P. Guadalupe Santamaría González
Directora General de Centros Universitarios
y Unidades Académicas Profesionales

M. en D. F. Jorge Rogelio Zenteno Domínguez
Encargado del Despacho de la Contraloría Universitaria.

CONSEJO EDITORIAL

Martha Patricia Zarza Delgado
Presidenta

Linda Emi Oguri Campos
Secretaria

María Gabriela Villar García
Primer vocal

Alejandro Vargas Castro
Segundo vocal

Georgina Alicia García Luna Villagrán
Tercer vocal

Liliana Romero Guzmán
Cuarto vocal

Jesús Aguiluz León
Quinto vocal

Verónica Zendejas Santín
Sexto vocal

Héctor Paulino Serrano Barquín
Séptimo vocal

Marcos Mejía López
Octavo vocal

DISEÑO EDITORIAL:

Carmen Georgina Martínez Galindo
Jorge Armando Balderas
José Antonio Sánchez Escárcega

Este libro acreditó el proceso de revisión por pares bajo la modalidad de doble ciego, recurriendo a dictaminadores externos a la institución editora.

Primera edición, noviembre 2019

Reflexiones de educación para el diseño

ISBN CD ROM: 978-607-633-092-0

ISBN INTERNET: 978-607-633-088-3

Compilación:

Dra. Linda Emi Oguri Campos

M. en E. U. y R. Marco Antonio Luna Pichardo

Dra. Eska Elena Solano Meneses

Dra. Yazmín Martínez Ávila

Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario 100 Ote.

Toluca, Estado de México

C. P. 50000

Tel: (52) 722 277 38 35 y 36

<http://www.uaemex.mx>

Las ideas manifestadas en los capítulos, son responsabilidad de los autores, por lo que no necesariamente refleja el punto de vista de la institución. Se autoriza su reproducción y/o utilización de los materiales haciendo mención de la fuente.

ÍNDICE.

Capítulo 1. Educación y Diseño para la transformación de la realidad. <i>Consideraciones para la didáctica del diseño según la teoría crítica.</i> <i>María de Lourdes Elizabeth Ortega Terrón, Liliana Romero Guzmán, Enrique Aguirre Hall.</i>	5
Capítulo 2. La experiencia de aprendizaje en la creatividad de estudiantes de diseño. <i>Mariana Vanessa Martínez Balderas.</i>	15
Capítulo 3. Nuevas propuestas educativas aplicables en la enseñanza del diseño. <i>Laura Silvia Iñigo Dehud</i>	27
Capítulo 4. Propuesta de una definición disciplinar del término <i>esquema de color</i> en el diseño industrial. <i>Proposal for a disciplinary definition of the term color scheme in industrial design.</i> <i>José Antonio Gallardo Frade, Ana Elena Hernández García, María José Gallardo Rubio</i>	36
Capítulo 5. Diferencias conceptuales entre paleta y esquema de color y su apropiación al vocabulario disciplinar. <i>Conceptual differences between palette and color scheme and its appropriation to the disciplinary vocabulary.</i> <i>José Antonio Gallardo Frade, María José Gallardo Rubio, Luz Paloma Gallardo Rubio</i>	47
Capítulo 6. Cultura visual y diseño. <i>Helga Stadthagen Gómez, Claudia Arellano Vázquez, Beatriz González Monroy</i>	59
Capítulo 7. El consumo cinematográfico y sus implicaciones en la formación para el diseño. <i>Reflections about the cinematographic consume and its implications in graphic desing's education</i> <i>Karen Itzel Serrano González, Diana Elisa González Calderón</i>	66
Capítulo 8. La sustentabilidad en los procesos del diseño gráfico. <i>Claudia Arellano Vázquez, Beatriz González Monroy, Helga Stadthagen Gómez</i>	78

Capítulo I. Educación y diseño para la transformación de la realidad

Consideraciones para la didáctica del diseño según la Teoría Crítica

María de Lourdes Elizabeth Ortega Terrón
Liliana Romero-Guzmán
Enrique Aguirre-Hall.

A más de cuarenta años de la publicación alusiva a las tendencias de la crisis sistémica (Problemas de legitimación en el capitalismo tardío, Habermas 1975, 58-83), continúan vigentes los asertos concernientes a las consecuencias del acrecentamiento y la profundización de la forma de organización social, conforme a los imperativos de la ley del valor y con fundamento en la ideología tecnocrática (Habermas 1975, 63 y 87-89), persisten, desde la fase del capitalismo de organización, las intervenciones estatales en los procesos de valorización para propósitos de evitación y contención social.

Es enfática la homologación de estándares y criterios alusivos a la acción social para facilitar el flujo de servicios y bienes, implica la distorsión de la comunicación por efecto de la sistematización. Incluso en los ámbitos familiares y en la escuela, donde la fiabilidad es otorgada a través de los actos del habla, algunos acuerdos, por consenso y sin coacciones, devienen en negociaciones de intereses, legitimadas normativamente (Ramírez, 2000, 65-66).

Así, interesa enfatizar el enfoque de la Teoría Crítica para reconsiderar el sentido social de la educación en el diseño.

Palabras clave: Diseño, Educación, Teoría Crítica.

After more than forty years of Jürgen Habermas's Legitimation Crisis (1977), remain valid assertions about the increase and deepening of social organization according to the Law of Value imperatives with fundamentals in technocratic ideology. State interventionism prevail in valuation process for avoidance and social contention.

Standards and criterion homologation in regard to social action is emphatic in order to facilitate goods and services flow which implies distortion in communication, even in family and school spheres where reliability is given through dialogue and agreement by consensus without coercion some happen by regulatory legitimized negotiation. Thus, there is interest to emphasize the Critical Theory approach to reconsider education in Design's social purpose.

Key Words: *Design, Education, Critical Theory.*

Al considerar el potencial alusivo al diseño de la educación universitaria (Arquitectura, industrial, gráfico digital, etcétera), para facilitar elementos teóricos y metodológicos, favorecedores de la formación conforme a la praxis y con fundamento en la teoría crítica, son pertinentes las aportaciones referentes a los procesos pedagógicos y didácticos que se requieren. El Coloquio Internacional de Diseño. Diálogos desde el Diseño, representa la ocasión para discutir las y difundirlas.

En un contexto en el que los desarrollos científicos y tecnológicos son orientados hacia el incremento de las fuerzas productivas y la legitimación de la hegemonía, han dejado de “[...] representar potencial para la liberación” (Habermas 1993, 100-101) y no son tomadas en cuenta para propósitos de emancipación; la dialéctica de la acción -entendimiento y hacer para el logro- es rasgo de las Instituciones de Educación Superior (IES), es enfático el discurso de la calidad educativa (acreditación curricular y certificación de procesos administrativos), además, las alusiones al desarrollo del pensamiento crítico son consideradas sólo en términos de la dualidad teoría y acción (UAEMéx. Documentos de consulta [en línea], consultado: 6 de marzo de 2013, <http://www.uaemex.mx/planeacion/DocCons.html>); sin embargo, la educación en general y del diseño, en particular, implica el habla argumentativa (Habermas 2001, 34 y 38).

El proceso formativo supone el despliegue de las facultades que precisa el individuo para, a) configurar la identidad que le interesa asumir y, b) dialogar para convivir con fundamento en la razón (Ramírez 2000) y libre de coacción alguna, que no sean los límites acordados discursivamente con el propósito de vivir racionalmente (Habermas 2001, 34); se asume, entonces, a la actividad reflexiva como propósito fundamental de la educación (Freire 2002, 15-46); así, la teorización, referente a la praxis, es considerada para la interpretación de la dialéctica de la racionalidad en el proceso educativo.

La orientación de la política educativa estatal (estudios superiores), hacia el desarrollo de competencias redituables (Victorino 2005), evidencian soslayo con respecto a la premisa en la educación de otorgar sentido social al desarrollo de la comprensión del mundo de las cosas, con fundamento en la comunicación.

Aun así, las IES continúan siendo reductos donde es factible el cuestionamiento de la realidad, vía el habla argumentativa, porque, en este sistema de acción especializada en la reproducción de la cultura, los individuos se reconvonan al interactuar; aun cuando se acrecienta la sistematización del proceso educativo para los propósitos del reconocimiento institucional y social (Zedillo 2013).

Teoría tradicional e interpretación de la realidad

En lo cotidiano, y desde el enfoque de la ciencia referente al mundo de las cosas, el término teoría hace alusión a la sistematización de constructos (deducción e inducción), imbricaciones conceptuales a partir de las cuales es factible resolver otras. La concordancia de las proposiciones con respecto a la naturaleza de los objetos de estudio —veracidad— es el criterio básico de validez.

La tendencia en la investigación, con fundamento en relaciones de causa y de efecto, es profundizar en los niveles de abstracción (sistema de símbolos matemáticos) para conformar premisas y procesos de indagación aplicables a mayores, más diversos y complejos ámbitos.

El énfasis en la investigación con posibilidades de aplicación —tecnología y técnica— implica la vigencia del aserto de Horkheimer acerca de la propensión de comprender a la realidad material y social en términos de la teoría tradicional, y la conformación de conocimiento a semejanza del “[...] modo industrial de producción” (Horkheimer, 2000, 26), considerando: a) la descripción [de las condiciones materiales y de las formas de producción], la definición de premisas; b) la comparación de las descripciones acerca de hechos, para, c) disponer fundamentos que faciliten la resolución de conceptos generales; es decir, la estructura sistematizada de hipótesis (Horkheimer, 2000: 27).

Sin embargo, los desarrollos científicos y sus aplicaciones son procesos sociales, tienen implicaciones estratégicas en las luchas por el logro, el mantenimiento y el acrecentamiento de la hegemonía política y económica [según es manifiesto en los términos y el desenvolvimiento histórico del Tratado de No-Proliferación Armas Nucleares].

La cuestión de si las nuevas definiciones se establecen conforme a fines, y de cómo sucede esto, no depende simplemente de la simplicidad y consistencia lógica del sistema, sino también [...] de la dirección y los objetivos de la investigación, que no se pueden hacer completamente transparentes desde la investigación misma (Horkheimer, 2000: 31).

La comprensión amplia de las significaciones disciplinarias, considera a las condiciones materiales y las relaciones de producción que suponen porque de disociarlas resultan “[...] categoría reificada, ideológica” (Horkheimer, 2000: 29).

La experiencia y la teoría crítica.

Desde el enfoque de la teoría para la transformación de la sociedad, es connatural la consideración de la experiencia para la “[...] organización social racional y que corresponda a la universalidad” (Horkheimer, 2000: 47); aun así, requiere disposición aclarar del sentido de la experiencia.

El estado permanente de crisis que caracteriza a la sociedad organizada según el modo de producción capitalista, exceptuando a los grupos hegemónicos, impulsa a asumir conciencia de la contradicción básica en las relaciones de producción: mientras que el desarrollo de las fuerzas productivas [ciencia y técnica] implica mayores posibilidades para transformar el mundo físico y renovar a las maneras de organización social; el resultado del trabajo, en los términos del individualismo, acrecienta los beneficios —dinero y poder— de los dueños del capital y del Estado.

La producción no se orienta hacia la vida de lo universal a la vez que cuida de las aspiraciones de los individuos, sino que se orienta hacia las pretensiones de poder de los individuos y cuida [si conviene a sus intereses], [...] la vida de lo universal (Horkheimer, 2000: 48).

Es necesario proceder más allá de la reflexión (registro y expresión) acerca de las contradicciones estructurales que son inmanentes en la forma de producción vigente. Son requeridas las interacciones de los teóricos con la sociedad para conformar los elementos que faciliten la transformación de las condiciones materiales y de las relaciones de producción e incluso realizarlas.

La transformación social implica la confrontación de los individuos y de la sociedad con la realidad material —problematización (Sánchez, 1993) — para trascender tanto a las ideologías promovidas por el Estado y los intereses que representa, como aquellas configuradas a partir de los usos y las costumbres.

El cuestionamiento de la realidad es la premisa básica del teórico abocado a la reconsideración de la ciencia; compréndase, la realización de propósitos para configurar una sociedad racional (Horkheimer, 2000: 52), vía la denuncia de la alienación en los propósitos sociales de ésta, y donde, de acontecer, el desarrollo de la praxis confirma la pertinencia de los elementos teóricos (conocimiento, prefiguraciones de escenarios probables, problematización).

En contraste con la pretensión de validez de la actitud crítica, con respecto a la orientación de la lógica formal hacia el desarrollo de la división del trabajo (renovación o innovación), la teoría tradicional acepta de manera tácita la validez de las premisas del proceso productivo: **a)** el énfasis en la constatación de hechos sin considerar el influjo que supone la transformación de la realidad social; **b)** la circunscripción básica de la ciencia a la identificación, a la satisfacción y a la anticipación de necesidades materiales; y, **c)** la dialéctica de la acción y del conocimiento.

[...] las teorías que se acreditan (o no logran acreditarse) [...] culminan en alguna forma reconocible de consumo, que puede consistir simplemente en la alegría que provoca el virtuosismo en el manejo de signos matemáticos, mediante cuya compensación [...] pone de manifiesto la buena sociedad su sensibilidad hacia las cosas humanas (Horkheimer, 2000: 52).

Incluso, y según el enfoque del pensamiento crítico, la conformación de la sociedad por individuos racionales continúa pendiente porque supone la trascendencia del desgarramiento y de la irracionalidad que son inmanentes de un modo de organización social caracterizado por sus contradicciones estructurales, potenciado por la sistematización conceptual. La teoría crítica considera a la convivencia entre individuos como el fundamento esencial de una sociedad conformada por “[...] *hombres libres en la que todos tienen las mismas posibilidades de desarrollarse.*” (Horkheimer, 2000: 54); orientación que implica la resistencia de quienes abogan por la forma de organización social con fundamento en la división del trabajo.

Los individuos y los grupos, en situaciones de toma de decisiones, que actúan a favor de la ciencia para, por y con el individuo y la sociedad, distan de ser realidad; incluso la reconsideración generalizada de las significaciones básicas de la organización social según la ley del valor, supone otros sectores sociales además de aquellos cuyas resistencias han materializado adelantos que pudieran asociarse a la teoría para el individuo y la sociedad.

Es premisa, en la teoría crítica, la participación de las fuerzas productivas para dialogar acerca de las tendencias sociales con fundamento en la conciencia: a diferencia del pensamiento ideal (utopía), la prefiguración precisa la comprensión suficiente de la realidad. Así, el teórico orientado a la transformación de la sociedad afronta reacciones (Sectores sociales y Estado), a diferencia de aquel ocupado en la ciencia positiva.

Mientras que el teórico de la clase dominante [ciencia positiva], [...] alcanza una posición relativamente segura, en las filas contrarias [teoría crítica] el teórico equivale a veces al enemigo y al traidor y otras veces al utopista ajeno al mundo" (Horkheimer; 2000: 55).

La formación del investigador —teoría tradicional— implica la dualidad intuición-experiencia empírica en la experimentación sistemática, que también es considerada en la teoría crítica (teoría-praxis); pero la teoría tradicional adolece por la omisión de la materialización concreta de sus supuestos, en proceso continuo de redefinición (susceptibilidad a la crítica), al igual que el complejo social a transformar; donde incluso la comparación entre lapsos es un limitado recurso de investigación.

La prevalencia del pensamiento teórico sobre la naturaleza y el individuo mismo (actitud liberal), es premisa del teórico con pretensiones de autonomía respecto a las fuerzas que son externas al proceder del método científico, enfatiza la depuración ideológica al relacionarse con su objeto de estudio —el mundo de las cosas o social— para propósitos de objetividad, que supone “*disociación*” de la conciencia. Sin embargo, la vinculación del método formal con el poder descubre la contradicción básica en las pretensiones liberales de su discurso: la ideología subyace en la ciencia tradicional, sea su objeto de estudio la realidad física o social.

La teoría crítica trasciende la dualidad de la ciencia positiva y la realidad, al considerar envés una relación dialéctica, “[...] no está «*arraigada*», como la *propaganda totalitaria*, ni «*flota libremente*» como [el pensamiento] *liberal*.” (Horkheimer; 58).

Las pretensiones de validez, características de las posibles orientaciones de la teoría, diferencian entre sí sus estructuras lógicas. La ley es abstracción máxima de la realidad y, a la vez, es referente para su comprensión, trasciende las limitaciones temporales y espaciales, incluso admite ajustes parciales o reconfiguraciones amplias ante evidencias de disfuncionalidad como referentes de la realidad física o social.

A diferencia de la lógica deductiva o inductiva, que asume cambios en la naturaleza de los objetos de estudio según se transforman, la teoría crítica considera envés el principio de identidad: aun cuando las transformaciones son inmanentes a la realidad, permanece idéntica en sí misma; la indagación realizada según el principio de causalidad (teoría tradicional) es contraste de aquella considerada en términos dialécticos (teoría crítica).

La teoría crítica se fundamenta en resoluciones abstractas al caracterizar a los hechos sociales e identificar conceptos genéricos, así como sus maneras de relación, para interpretar los acontecimientos peculiares de los hechos sociales; sin embargo, y a diferencia de la teoría tradicional, precisa considerar el contexto socio-histórico en donde suceden los sucesos cuyas significaciones interesa aprehender.

La teoría crítica trasciende la dualidad de la ciencia positiva y la realidad, al considerar envés una relación dialéctica, “[...] no está «arraigada», como la propaganda totalitaria, ni «flota libremente» como [el pensamiento] liberal.” (Horkheimer, 58).

Las pretensiones de validez, características de las posibles orientaciones de la teoría, diferencian entre sí sus estructuras lógicas. La ley es abstracción máxima de la realidad y, a la vez, es referente para su comprensión, trasciende las limitaciones temporales y espaciales, incluso admite ajustes parciales o reconfiguraciones amplias ante evidencias de disfuncionalidad como referentes de la realidad física o social.

A diferencia de la lógica deductiva o inductiva, que asume cambios en la naturaleza de los objetos de estudio según se transforman, la teoría crítica considera envés el principio de identidad: aun cuando las transformaciones son inmanentes a la realidad, permanece idéntica en sí misma; la indagación realizada según el principio de causalidad (teoría tradicional) es contraste de aquella considerada en términos dialécticos (teoría crítica).

La teoría crítica se fundamenta en resoluciones abstractas al caracterizar a los hechos sociales e identificar conceptos genéricos, así como sus maneras de relación, para interpretar los acontecimientos peculiares de los hechos sociales; sin embargo, y a diferencia de la teoría tradicional, precisa considerar el contexto socio-histórico en donde suceden los sucesos cuyas significaciones interesa aprehender.

La Teoría Crítica y la educación en el diseño

Para el caso de la presente contribución al Coloquio Internacional de Diseño. Diálogos desde el Diseño; considerado referencial el razonamiento de Horkheimer en el contexto de la educación en diseño, la educación enfática en conocimiento, y sus implicaciones con el sistema de acumulación, es ejemplo del concepto genérico al interpretar las interacciones en la educación en diseño.

De manera complementaria, se requieren elementos que faciliten la interpretación de lo específico, asumidos a partir de las resoluciones abstractas tomadas en cuenta para la caracterización de los hechos sociales, como son las tendencias hacia el reconocimiento institucional de los programas educativos (CIEES).

Incluso la comprensión de los hechos sociales implica la comprensión acerca de cómo es el individuo, la sociedad (instituciones) y la naturaleza física con fundamento en la ciencia y la “[...] *experiencia histórica*.” (Horkheimer, 2000:60). Por ejemplo, en el contexto de los procesos de compensaciones sociales, estatales (legitimación), las participaciones de las IES y de los profesores hacen alusión a la prevalencia de la teoría tradicional.

La teoría crítica de la sociedad, considerada en la educación del diseño, inicia con el concepto básico de interacciones conforme a un modelo de “formación”; prosigue resolviendo cómo el “[...] *sistema de acción que se ha especializado en la función de reproducción cultural (escuela)*” (Habermas, 1990: 102), vinculado con el sistema de acumulación, implica a la teoría tradicional.

En ambas orientaciones de la teoría, la validez del proceso deductivo se define en términos de su pertinencia para esclarecer las significaciones peculiares de los hechos sociales que son asumidos como objetos de interpretación, considerando además, su correspondencia con las resoluciones abstractas y el contexto histórico-social.

Mientras que en la teoría tradicional, el complejo [los hechos específicos] es comprensible sólo según la abstracción genérica a la que hace alusión. En la teoría crítica, la interpretación de las significaciones acerca de los hechos, precisa una configuración gradual de la abstracción que es considerada fundamento referencial, con conceptos que son desarrollados conforme se despliega el proceso de intelección.

La conformación de una cultura de convivencia social, aun en ámbitos donde la comunicación es distorsionada sistémicamente, es un reto histórico para quienes, en la educación del diseño, se ocupan en lograrlo a través de acciones reflexivas y reiteradas. Más allá de consideraciones acerca de las maneras de aplicar o no la tecnología en apoyo a la educación y de asumirse para la formación de la voluntad y su expresión vía la praxis, se precisa la reconsideración del currículum en términos de la dialéctica de la racionalidad formal y de la comunicativa, en un contexto histórico-social.

Referencias

- ANUIES** 2012. *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*, ANUIES, Ciudad de México.
- Freire, P** 2002, 'Primeras palabras'. 'No hay docencia sin discencia', en *Pedagogía de la autonomía*, siglo veintiuno editores, Ciudad de México.
- Habermas, J** 1975, 'Teoremas a la crisis económica', en *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrortu, Buenos Aires.
- **1993**, 'Ciencia y técnica como «Ideología»', en *Ciencia y técnica como «ideología»*, Red Editorial Iberoamericana, Ciudad de México.
- **1990**, 'Giro pragmático. Acciones, actos de habla, interacciones lingüísticamente mediadas y mundo de la vida', en *Pensamiento Posmetafísico*, Altea, Taurus, Alfaguara, Ciudad de México.
- **2001**, 'I. «Racionalidad»: Una determinación preliminar del concepto', en *Teoría de la Acción Comunicativa, I*, Aguilar, Altera, Taurus, Alfaguara, Madrid.
- Horkheimer, M** 2008. 'Teoría tradicional y teoría crítica', en *Teoría crítica*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

Monografías en formato electrónico

- Aponte-Hernández, E** 2008. 'Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021' en *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* [en línea], IESALC-UNESCO, Caracas, consultado: 29 de agosto de 2013
http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=78&lang=es
- ONU.** *Desarme* [en línea], consultado: 2 de enero de 2013
<http://www.un.org/es/disarmament/>
- Sánchez P, R** 1978. *Perfiles educativos*; N°61 [en línea], consultado: 13 de septiembre de 2012, <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/>
- Ramírez M, R** 2000, 'Razón y Racionalidad. Una dialéctica de la Modernidad', *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* [en línea], Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UAEMéx), Toluca, consultado: 6 de abril de 2012
<http://redalyc.uaemex.mx>
- Victorino R, L** (Coord.) 2005, 'Perspectivas de las Políticas Educativas Renovadoras en el Sistema Educativo Mexicano, 1989-2006', *Observatorio Ciudadano de la Educación* [en línea], Ciudad de México, consultado: 11 de noviembre de 2010
<http://www.observatorio.org/>
- Zedillo P de L, L E** 2013, 'Mensaje de bienvenida del Director General', en *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes)* [en línea], Ciudad de México, consultado: 26 de mayo de 2013; <http://www.copaes.org.mx/home/Carta.php>

Bibliografía

Díaz D, T 2008. *La educación como factor de desarrollo* [en línea], consultado: 7 de mayo de 2019, Universidad Católica del Norte, <http://revistavirtual.ucn.edu.com>

Marx, K 2003. 'Apéndices. El método de la economía política', en *Contribución a la crítica de la economía política*, siglo XXI, Ciudad de México.

UNESCO 2005. *Educación para todos. El imperativo de la calidad* [en línea], consultado: 17 de mayo de 2019, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>