

Consideraciones conceptuales para las estrategias docentes de la enseñanza del diseño gráfico

Elsy Zavarce

*Profesora Asociada y fundadora de la Escuela Diseño Gráfico
de la Universidad del Zulia. E-mail: elsyzavarce@hotmail.com*

Resumen

La reciente apertura en la región de estudios universitarios en carreras como el Diseño Gráfico, requiere la discusión teórica de los aspectos que determinan su enseñanza. La investigación documental y la evaluación de las experiencias docentes han arrojado consideraciones teóricas en el diseño de sus estrategias docentes. Se concluye en la necesidad de ampliar la discusión sobre los aspectos que definen la enseñanza del diseño gráfico, incorporando el pensamiento transdisciplinar, fenomenológico, sistémico y constructivista, para contribuir en la formación de un profesional integral comprometido con su función social.

Palabras clave Enseñanza del diseño, diseño gráfico.

Recibido 31-05-2005 ~ Aceptado: 17-01-2005

Conceptual Considerations for the Teaching Strategies of the Graphic Design

Abstract

The new offers for specialization at the universities in the Zulia State, includes that on graphic Design. This creates the needs of the proper analysis and discussion of the theoretical aspects of it teaching. This paper is the result of the documental research and evaluation of the teaching experience of the author. It concludes with the recommendation to expands the discussion about the special aspects for the enrichment of the graphic Design teaching, incorporating a trans-disciplinary, systemic, phenomenological and constructivism thought, it contribute with the development of an integral professional, involved with his/her social functions.

Key words Design education, graphic design.

Introducción

La universidad, en su ser, hacer y conocer, tiene como fin último el concretar una educación orientada al compromiso social; así ha quedado fundamentado en documentos internacionales (OEI, 2002, y otros) y en el artículo 145 de la Ley de Universidades de Venezuela: “*La enseñanza universitaria se suministrará en las universidades y estará dirigida a la formación integral del alumno y a su capacitación para una función útil a la sociedad*”.

Sin embargo, en la práctica, el mayor énfasis de la educación universitaria ha sido la transmisión de conocimientos teóricos, técnicos y especializados en áreas espe-

cíficas, como afirma Morin (1999:13), “saber disociados, parcelados y compartimentados entre disciplinas”. Las experiencias académicas, donde el estudiante puede darle una dimensión global, social y humana a sus aprendizajes, son limitadas. Se hace necesario, en nuestra realidad actual, buscar la integración entre los objetivos y las acciones, entre los valores y las actitudes, que promuevan un compromiso por parte de los nuevos egresados en el logro de un desarrollo sustentable y humano.

El diseño gráfico es una especialización relativamente joven del diseño y así su enseñanza, en el contexto regional y nacional, es reciente en las universidades. Tal es el caso

de la Escuela de Diseño Gráfico (EDG) de La Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela, la cual inicia sus actividades en 1995, y es, por tanto, pionera en el estado.

La experiencia docente ha detectado varios problemas en la práctica de la enseñanza del diseño gráfico: mecanización de las respuestas de diseño, producto de una excesiva confianza a la tecnología; reducida definición de la actividad del diseño al referirse a éste sólo como confeccionador de soportes: afiches, vallas, logos, libros, etc.; carencia de contenidos teóricos y orientaciones docentes que permitan una correspondencia estructural y coherente entre objetivos curriculares y la enseñanza del diseño gráfico, y priorización de la expresión personal del alumno sobre las necesidades comunicativas de la sociedad, entre otros.

Uno de estos aspectos es evidente en el currículum de la Escuela de Diseño Gráfico (EDG): al organizar los contenidos de las materias del eje de composición gráfica-taller sólo en relación con el diseño de soportes, el resultado es una enseñanza del diseño gráfico desarticulada, en ocasiones superficial, desvinculada de la realidad social y sin sentido de la trascendencia de las acciones del diseño en ella.

Otro aspecto que evidencia el problema es el tipo de bibliografía que se encuentra en el mercado sobre el tema del diseño gráfico; la

mayoría de los autores tratan sobre las herramientas tecnológicas, en tanto otros describen de manera superficial ejemplos de diseño, o sólo describen sobre la parte formal o compositiva del diseño.

Los profesores de las escuelas de diseño tienen la responsabilidad de formar diseñadores integrales, críticos y con responsabilidad social. En este sentido, las estrategias docentes de una escuela de diseño requieren ser el resultado de una visión compartida de lo que debe ser la enseñanza del diseño como respuesta a las necesidades de la sociedad de hoy. Asimismo, de una evaluación continua de las experiencias para establecer criterios que ayuden la implementación de la teoría.

Esta situación ha motivado una investigación que busca la integración entre los objetivos educativos universitarios, la reflexión del papel del diseñador y la enseñanza del diseño gráfico. Producto de la investigación documental y la autoevaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se abordan en este artículo los primeros avances obtenidos. Este artículo aporta referencias teóricas sobre la enseñanza del diseño gráfico y busca abrir la discusión sobre aspectos conceptuales del mismo, con la finalidad de orientar un trabajo coordinado entre los profesores de la escuela que permita lograr una dimensión social, humana y global de la práctica del diseño.

Antecedentes de la enseñanza del diseño gráfico

Es importante realizar una revisión sobre los supuestos que han caracterizado la enseñanza del diseño para definir los conceptos que deben orientar la enseñanza hoy.

Afirma Davis (2003) que la historia de la educación del diseño pone un énfasis en la producción de objetos y en las habilidades necesarias para realizarlos; esto se refleja en los currículos, en cursos de diseño titulados por el producto resultante del diseño (tipografía, fotografía); otros por el proceso empleado por el diseñador (métodos de diseño o producción) y, finalmente, están los cursos que analizan los objetos luego de hechos dentro de un marco crítico (ejemplos: semiótica, factores humanos u otras teorías de comunicación). El enfoque hacia los objetos y al diseñador ha sido un desarrollo natural de los programas de las escuelas de diseño como evolución de las Bellas Artes, donde el artista y su expresión intencional, junto a su ejecución técnica son lo prioritario (Davis, 2003).

Esto se evidencia en la evolución de la enseñanza del diseño señalada por Broadbent, (citado por Salim, 1983:28): *Beaux Arts* (1900), caracterizada por el diseño a partir de órdenes y estilos; *Bauhaus* (Gropius, 1920), se trabaja con los elementos visuales y la síntesis de formas;

International Style (1923,) se diseña a partir de grillas; *Bauhaus* (Meyer, 1927), continúa con elementos del movimiento internacional, pero con aportes de la sociología y la teoría de la Gestalt; *Neo-Pictórico* (1945,) se trabaja a partir de imágenes y analogías; *Ciencia del Entorno* (1960), "se deciden cuáles deben ser las condiciones ambientales deseadas para el ser humano, en términos psicológicos y físicos..."; *Métodos de Diseño* (1960), "se describen secuencias programadas de eventos para todos los diseñadores en cualquier circunstancia, asumiendo que si las realizan, sus diseños, en forma automática, serán 'mejores' a causa del proceso que se ha realizado...".

En los últimos años se han desarrollado diferentes propuestas de enseñanza del diseño, que buscan una mejor respuesta a los problemas de la sociedad. Algunas de estas propuestas señalan hacia el estudio de los métodos de diseño como Broadbent (citado por Salim 1983) y su teoría de las "conjeturas y refutaciones", la cual se ha aplicado hasta el presente en la llamada Enseñanza Integrada de Diseño.

Otros apuntan hacia un **enfoque sistémico**, puesto que, "...después de la modernidad... diseñar no es ya, cuestión de productos individuales sino de sistemas completo; no es ya cuestión de expertos resolviendo problemas, sino de participación colectiva; y junto con las nuevas ciencias no es ya un juego con reglas fijas sino un proceso

creativo, que podrá hacer únicos los lugares y los objetos". (Thackara, 1988:32 traducción propia)

Blauvelt (1998) afirma que la enseñanza del diseño gráfico debe ir fuera del objeto, preocupándose por el antes y el después de este, analizando los aspectos de la interacción cognitiva, así como situar el ámbito completo del diseño; diseñador, artefactos de diseño, instituciones, receptores en el contexto de la sociedad y la cultura. Señala, como estrategias de educación, el enfoque de resolución de problemas, puesto que colocan al estudiante en un rol activo y favorecen el desarrollo de un pensamiento crítico. Sin embargo, las experiencias señaladas son del nivel de postgrado.

Davis (2003) desarrolla la idea sobre el diseño como **experiencia** y cómo el diseño es cada vez menos sobre crear objetos. Dicha afirmación fue la conclusión de la reunión en 1999 del Instituto Americano de Diseño Gráfico en Santa Fe, Estados Unidos. El autor señala, como estrategias docentes, centrar los proyectos como experiencias de usuarios y no como expresiones de un diseñador; articular el contexto integral (lo cognitivo, lo físico, lo social, lo cultural, lo tecnológico y lo económico).

La evolución de la educación del diseño gráfico ha sido orientada conforme como se considere al diseño, afirma McCoy (1998); si el diseño es como un arte, su enseñanza se preocupa por el contenido per-

sonal y la expresión; si es una ciencia, es sobre la presentación sistemática de información, y si es un lenguaje, se concentra en la lectura e interpretación del texto y contenido por el receptor.

Entonces, ¿cómo definir el diseño gráfico y cómo enseñarlo en función de las necesidades de nuestra sociedad?

Consideraciones teóricas para las estrategias docentes en la enseñanza del diseño gráfico

A continuación se presentan algunos aspectos teóricos que deben orientar el diseño de las estrategias docentes del eje de composición gráfica-taller de la Escuela de Diseño Gráfico. Este eje reúne las materias que concentran la enseñanza-aprendizaje de la resolución de los problemas de diseño; estas materias son esencialmente prácticas, pero integran conocimientos teóricos y técnicos.

Las estrategias docentes de estas materias se centran en el diseño de la práctica, la cual gira en torno a la realización de ejercicios y proyectos de diseño por parte de los alumnos. Estas estrategias docentes deben responder, evidentemente, a los objetivos curriculares y el nivel de conocimientos teóricos y técnicos de los estudiantes. A continuación se señalan otras consideraciones: proponer el diseño como acto comunicativo; ser pertinentes y estar

orientadas dentro de un enfoque constructivista; responder a una definición del diseño en donde éste es una actividad procesual, mental, multidimensional, compleja y totalizadora, y trabajar con temas transdisciplinares.

a. El diseño gráfico como acto comunicativo

Señala García (1994:3) en el proyecto de creación de la EDG: "El diseño gráfico es una disciplina proyectual en el área de la comunicación visual. Posibilita la expresión mediante imágenes que persiguen un alto nivel estético, adecuado a las restricciones que imponen medios y usos".

Prosigue la definición de diseño gráfico en sus fundamentos epistemológicos, precisando que es una especialidad con las características de: **visión** o saber anticipador; **contingente** y **situacional**, al resolver problemas individuales en un determinado espacio y tiempo; **complejo**, al ser una acción que valoriza y sintetiza diferentes variables (económicas, sociales, políticas, estéticas, culturales, tecnológicas y ambientales). Asimismo, **especializado**, puesto que supone el conocimiento teórico, histórico, estético y técnico de medios de expresión y de producción para su realización.

Con el fin de entender la razón del diseño gráfico, es necesario pen-

sar en función del **acto**, más que en el objeto o el proceso para lograrlo; según Frascara (2000:26): "el diseñador gráfico *diseña un evento, un acto en el cual el receptor interactúa con el diseño y produce comunicación*". Se hace necesario, entonces, profundizar el análisis del objetivo de esta disciplina, como es *el diseño de situaciones comunicacionales* (Frascara, 2000), y señalar algunos conceptos de lo que significa la comunicación.

Según Heidegger (1993:181) en la "... *comunicación se constituye la articulación del 'ser uno con otro' comprensor. Ella despliega lo que hay 'común' en el coencontrarse y en la comprensión del 'ser con'*". Es así que la comunicación es coexistencia, puesto que el 'ser ahí con' es esencialmente en el coencontrarse y en el cocomprender.

Dewey (citado por Abbagnano, 1994:187) afirma: "*los hombres forman una comunidad porque se comunican, esto es, porque pueden participar recíprocamente de sus modos de ser, que de tal manera adquieren nuevos e imprevisibles significados*". Como fenómeno, podemos entonces afirmar que el diseño gráfico posibilita las relaciones entre los seres humanos: **ayuda a la coexistencia, coparticipación y comprensión de los hombres**. La importancia del diseñador gráfico radica, pues, en **ser articulador y facilitador de las condiciones para la vida en comunidad**.

b. Orientación fundada en la pertinencia social

Señala la declaración mundial sobre la educación superior (OEI, 1998:4):

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo de trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente...

Señala Morin (2000:39) sobre la pertinencia en el conocimiento: *“El conocimiento de los problemas claves del mundo, de las informaciones claves concernientes al mundo, por aleatorio y difícil que sea, debe ser tratado so pena de imperfección cognitiva, más aún cuando el contexto actual de cualquier conocimiento político, económico, antropológico, ecológico... es el mundo mismo”.*

Continúa más adelante el mismo autor, que para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá evidenciar el contexto, lo global, lo multidimensional, y lo complejo, para promover así una inteligencia general, pues *“El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solida-*

ridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos)” (Morin, 2000:44).

Señala Marcano (2002:150), que “es necesario que las instituciones de educación superior desarrollen la capacidad para responder a las necesidades del entorno; esas respuestas deberán ser de **carácter proactivo**, para que permitan transformar el contexto en el que actúan, tomando en cuenta los valores institucionales”.

c. El diseño como proceso

Señala Jones (1982: XXXIII), “el cambio de la idea de ‘progreso’ (hacia una meta, un producto) a la idea de ‘proceso’ (que siempre la hay) es, sin duda, un evento primordial en el siglo XX, en todos los campos de acción”.

Al mismo tiempo, la resolución de problemas en el diseño, sólo puede ser entendida con la idea de proceso de diseño: “El diseño concita capacidades de análisis y síntesis en un proceso continuo de generación, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas parciales, inclusivos de otros problemas parciales que son formulados por contratación entre objetivos y estados parciales de solución” (Carruyo y Sempere 2002:26).

A esto podemos agregar que estos procesos se desarrollan dentro de una estructura episódica como señala La Roche (1994), en donde es frecuente la retroalimentación, aparición de periodos especulati-

vos, sobrios, contemplativos y otros racionales en donde se conjuga actividades mentales y físicas

De esta manera el diseño gráfico acto comunicativo y proceso, desplaza los rasgos fijos de 'objeto' a acontecimientos. Esto requiere "una nueva concepción del yo: una visión de uno mismo, de los demás, de la 'sociedad', pero no como cosas 'fijas', sino como seres, como relaciones, aptas para desarrollarse" (Jones 1982: XXXIII). Esto supone el desarrollo de una actitud flexible en la implementación de metodologías, integrador de diferentes disciplinas, de experimentación en la expresión visual, creatividad en la integración de las variables del diseño y sensibilidad humana.

d. Enfoque constructivista

El proceso de diseño estimula un aprendizaje por "descubrimientos", puesto que el estudiante "construye un conocimiento ajustado a sus modelos internos y a la vez ajusta éstos a la realidad" (Carruyo, 2001:38A). De esta manera, la fuente de conocimiento es "la relación interdependiente entre sujeto y objeto, en el contexto de la mediación social, en el cual el sujeto transforma su medio y modifica sus esquemas internos acomodándolos al mismo" (Carruyo, 2001:38A).

Para propiciar estos aprendizajes es importante, como estrategia de acción docente, interactuar y negociar con los alumnos el logro de me-

tas amplias, gerenciar los subprocesos del proceso de diseño (objetivos, búsqueda de información, análisis, síntesis, evaluación de logros), en vez de la receta fija de contenido que establece el sistema tradicional.

Esto implica la aceptación y el compromiso de un nuevo paradigma en educación que conlleva, por una parte, a una serie de reflexiones sobre el ejercicio de la docencia del diseño gráfico y, por la otra, a una "amplia comprensión de los procesos cognitivos de los individuos, de sus necesidades como seres humanos y del papel que el docente jugará de ahora en adelante en la formación del recurso humano" (Rivas, 1996:23).

e. El diseño gráfico como disciplina que conjuga saberes multidimensionales, complejos y totalizadores

Ya para el año 1966 Matchett (citado por Jones, 1982:159) desarrolla su método de diseño basado en dos definiciones del diseño: "a. El buen diseño es la solución óptima a un conjunto de necesidades válidas de una serie particular de circunstancias; b. El diseño significa el descubrimiento y reconciliación de los conflictos de una **situación multidimensional.**" (La negrita es nuestra).

Asimismo, Jones (1982) señala cuatro niveles de amplitud del proceso del diseño: el primero, el nivel de componentes; el segundo, el nivel de productos; el tercero, el nivel

de sistemas, y el cuarto, el nivel de comunidad. Señala este autor, que el diseño tradicional se ocupa hasta el segundo nivel, en cambio los alcances del diseño moderno abarcan los sistemas y la comunidad. Es así que el diseño hoy es cuestión de sistemas (Thackara, 1988) en el marco de la comunidad y la cultura.

Estas características del diseño y la posibilidad de ser un fenómeno constructor de mejores relaciones en la sociedad, obliga a introducir el pensamiento complejo en la educación (Bravo, 1998), puesto que favorece el desarrollo de una perspectiva social crítica, aporta una dimensión ético-moral, añade el deseo de transformación del medio y, asimismo, el aprendizaje prioriza el “para qué” sobre el “qué” de lo aprendido (Rodríguez y Ramos, citados por Bravo, 1998).

Para que los alumnos puedan tener respuestas complejas y totalizadoras en sus trabajos, se requiere plantear la enseñanza del diseño enfocando las necesidades del hombre como fenómenos multidimensionales. Para esto, se requiere docentes comprometidos con la enseñanza y dispuestos a ser creativos en la ejecución de la concepción de la práctica, flexibles en los procesos e integradores de conocimientos de las más amplias áreas.

f. Temática transdisciplinar

La formación universitaria tendrá como fin último la formación

de ciudadanos que contribuyan a la sociedad, por lo tanto, la práctica de taller por ser el eje de integración, debe estar orientada bajo temas transdisciplinares que se ocupen de problemas de la sociedad.

En el plano de integración cognitiva o eje de composición gráfica-taller es donde se desarrolla, por excelencia, la aptitud de contextualizar los acontecimientos que interactuarán con el diseño. Así, las características de eje integrador favorecen la orientación transdisciplinaria. Al mismo tiempo que el diseño, como fenómeno obliga a redefinir las fronteras entre las diferentes disciplinas, haciendo imposible la hiperespecialización.

La transdisciplinariedad busca que las relaciones entre disciplinas trasciendan sus límites en la integración de un conjunto, con sentido orientado a interpretar la realidad y los fenómenos; esto supone objetivos múltiples coordinados hacia una finalidad común (Tamayo y Tamayo, 2001). En este sentido, se propone la temática transdisciplinar, puesto que favorece el acercamiento con la realidad y la integración de los conocimientos.

Es necesario provocar un cambio en el enfoque de los proyectos; éstos deben traducir una visión de la sociedad como el conjunto de interacciones de roles de los ciudadanos; éstos son “al mismo tiempo, cósmicos, físicos, biológicos, culturales, cerebrales, espirituales” (Mo-

rin, 1999:40). En este sentido, el estudiante puede relacionar la teoría con la práctica, la información con el conocimiento, el conocimiento con el pensamiento y este último con la vida. Esto se logra al relacionar la experiencia diaria y determinar los diferentes roles que ejercitamos día tras día y cómo, con nuestra acción disciplinar, podemos incidir en esa realidad para mejorarla.

De esta manera, se propone la necesaria visualización de cada proyecto como acciones que pueden incidir en los fenómenos sociales y contextualizar cada problema en un marco sociológico, filosófico, psicológico y cultural. Es un enfoque del diseño con orientación al problema para la comunidad.

Reconocer, conocer y analizar la condición humana y los diferentes papeles que debemos interpretar en esta sociedad es un primer paso para luego asumir la participación y responsabilidad en la transformación por el mejoramiento de la vida social. Estos papeles o roles pueden ser: habitante de un planeta, especie individuo con género, perteneciente a un grupo familiar, vecino, habitante del mismo edificio, de la misma manzana, conciudadano, usuario de transporte público, compañero de trabajo, compañero de escuela, universitario, usuario de diferentes servicios, agente contaminante, perteneciente a una iglesia, transeúnte, amante de los deportes, el arte u otra pasión, individuo con al-

guna discapacidad, persona afectada por los problemas de higiene y seguridad del país, etc. ¿Cómo puede la acción disciplinar del diseñador ayudar a mejorar la realidad social e incidir en la interacción cotidiana de los individuos?

En los primeros años del eje de taller recae en el docente la orientación de este proceso; al finalizar la carrera el estudiante debe estar preparado para visualizar problemas y proponer soluciones dentro de su especialidad profesional, lo cual podrá ser demostrado en el trabajo especial de grado.

La temática transdisciplinar se justifica, entonces, desde un cambio de visión de la sociedad para traducirlo en un cambio en el enfoque de los proyectos y el desarrollo de líneas temáticas. Éstas deben ser definidas como resultado de las líneas de investigación y los proyectos de extensión de la facultad, y de las líneas de investigación propias de la escuela que surgen como resultado de la investigación de los profesores. Es así, que los contenidos del eje se organizarían a partir de estas líneas temáticas transdisciplinarias y no conforme a soportes, como ha sido hasta ahora.

Conclusiones

... los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades so-

ciales y fomentar la solidaridad y la igualdad (OEA, 2002:2).

La educación universitaria tiene, en la actualidad, el gran reto de educar para la formación de ciudadanos líderes en los cambios de la sociedad en este nuevo siglo. El diseñador gráfico, como comunicador debe tener el conocimiento técnico, contextual y global y la creatividad para poder informar, persuadir, educar y conmovir, con un sentido de responsabilidad social, y así **ayudar a la comprensión, coexistencia y coparticipación de todos los individuos en la sociedad.**

En consecuencia, la docencia del diseño gráfico requiere resaltar la importancia del potencial papel del diseñador gráfico, como factor que puede contribuir a la disminución de la degradación ambiental y social, que según Faud-Luke (2003) puede ser, en muchos casos, mayor que la de los políticos y los economistas. Para lograr esto, se requiere trasladar el enfoque de la enseñanza del diseño gráfico del objeto a la situación comunicacional y, por lo tanto, el diseño de estrategias docentes debe reflejar una conciencia razonada y afectiva sobre la responsabilidad social del diseñador en nuestra sociedad y la coordinación de esfuerzos a lo largo del eje que sumen hacia la construcción de saberes significativos en el estudiante.

Es así como la perspectiva sobre la enseñanza del diseño gráfico que se presenta, traduce una visión que

parte de la tradición de enseñanza del diseño de la Bauhaus, pero nutrida por las investigaciones teóricas del diseño de los años sesenta, producto de la globalización y especialización del diseño luego de la posguerra, como las de Jones (1994) y Broadbent (1971), con sus importantes aportes sobre la teoría del proceso de diseño, luego de Burdek (1994) y Bonsiepe (1985), entre otros, quienes traducen una reflexión fenomenológica y ecológica de la actividad de diseño. Sin excluir las reflexiones de Thackara (1988), Baulvet (1998) y Davis (1998), quienes, entre otros, nos enfrentan al reto del diseñador de hoy, y a sus responsabilidades ante el mediatisado, telematizado y deshumanizado mundo en que vivimos.

Esta aproximación a la enseñanza del diseño gráfico no descarta la tradición de su enseñanza, sino que trata de equilibrar las variables y ampliar el ámbito de estudio de los procesos. En los primeros años, la enseñanza del diseño como expresión y el consecuente énfasis en el producto, fortalecen lo específico de la disciplina y la maestría técnica, además de que es lógica esta orientación en materias del área de expresión. Sin embargo, en el eje de composición gráfica-taller, las necesidades de la sociedad, identificando a los sujetos y sus problemas específicos, deben ser las que estimulen la creatividad para lograr las situaciones comunicacionales que

ayuden el desarrollo sustentable y humano.

El enfoque del proceso de diseño, como constructor de saberes significativos de los aprendizajes y el conocimiento, se sitúa en la discusión del cuestionamiento de la ciencia y la búsqueda de nuevas racionalidades.

El diseño se plantea, entonces, como un fenómeno poli o transdisciplinar, sistémico, multidimensional, con una perspectiva de lo global con una actuación particular, y su enseñanza debe realizarse en función de esto.

Recomendaciones

Para poder desarrollar esta perspectiva docente, se requiere organizar la práctica del eje de composición gráfica-taller en función de temas transdisciplinarios y no en la confección de soportes. Luego, evaluar las necesidades teóricas que esto requiere, para ser dictados en el eje teórico, lo cual implica enfatizar la importancia de los conocimientos de lo global y, al mismo tiempo, de lo particular de las interacciones donde va actuar el objeto de diseño. Y así lograr *un espacio dialéctico entre lo general y lo particular, entre lo contingente y lo trascendente*" (García, 1994:22).

La creación de líneas transdisciplinarias que abarquen necesidades sociales (identidad cultural, sensibilidad social, construcción de ciu-

dadanía, educación de valores, educación para la salud, memoria histórica, educación para la paz y sensibilidad ecológica, entre otros), fortalecería la investigación de las áreas, con la consecuente posibilidad de creación de líneas de investigación. Asimismo, esta organización de los conocimientos favorece la integración entre docencia, investigación y extensión. Es importante señalar la posibilidad de creación de programas directores con las líneas temáticas transdisciplinarias.

En el presente artículo se han abordado aspectos que buscan aportar, a la actividad docente, conceptos en el momento de decidir los ejercicios y proyectos del eje de composición gráfica-taller, y así favorecer la reflexión y el diálogo de la actividad docente en el diseño. Sin embargo, es importante destacar la necesidad de investigar: los criterios que ayuden a implementar los conceptos presentados y proponer dinámicas, instrumentos, métodos y estrategias para la orientación de contenidos específicos del proceso de diseño de cada proyecto. Otros aspectos que requieren ser investigados incluyen estrategias para la sensibilización social para identificar problemas por parte del alumno, métodos para el análisis de la audiencia o sujetos receptores del diseño, los procesos cognitivos del diseño gráfico, la creatividad en el diseño gráfico, la discusión crítica de las repuestas de diseño en nues-

tra sociedad, el la evaluación de experiencias docentes específicas, etc. Es necesaria la discusión sobre la trascendencia del diseño gráfico en el marco de la cultura y la realidad actual.

Referencias Bibliograficas

- Abbagnano, N. (1994). **Diccionario de filosofía**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Balboa, C. (1996). **Un nuevo paradigma en educación y formación de recursos humanos**. Cuadernos Lavoven. Caracas.
- Blauvelt, A. (1998). **Remaking Theory, Rethinking Practice**. En Heller (ed) *The education of a graphic designer* (pp 71-77). Allworth Press, New York.
- Bonsiepe, G. (1985). **El Diseño de la periferia, debates y experiencia**. México. Editorial Gili. S.A.
- Bravo, E. (1998). **Algunas consideraciones sobre transversalidad curricular**. La Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Broadbent, G. (1971). **Metodología del diseño arquitectónico**. Editorial Gustavo Gili, SA. Barcelona.
- Bürdek, B. (1994). **Diseño, historia, teoría y práctica del diseño industrial**. Editorial Gustavo Gili. S.A.
- Carruyo, A. y Sempere, M. (2002). **Ante-proyecto de transformación de la Facultad de Arquitectura y Diseño**. Maracaibo.
- Davis, M. (2003). **Draft curriculum statement for experience design**. American Institute of graphic arts. N.Y: www.aiga.org.
- Frascara, J. (2000). **Diseño gráfico y comunicación**. Ediciones Infinito. Buenos Aires.
- Faud-Luke (2003). **The power of design: Aiga national design conference**. Vancouver, Canada.
- García, A. (1994). **Proyecto Currículum Escuela de Diseño Gráfico**. La Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Gilles y Levine (2002). **Introducción a la sociología**. McGraw Hill. México D.F. México.
- Guiraud, P. (1972). **La semiología**. Siglo Veintiuno. México.
- Heller, S. (1998). **The education of a graphic designer**. Allworth Press. New York.
- Heidegger, M. (1993). **El ser y el tiempo**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Jones, C. (1982). **Métodos de Diseño**. Editorial Gustavo Gili, S.A. Barcelona.
- Jones, C. (1984). **Diseñar el diseño**. Editorial Gustavo Gili S.A. Barcelona.
- Lupton, E. y Miller, A. (1996). **Writing on Graphic Design, writing on graphic design**. Phaidon, London.
- La Roche, P. (1994). **Sistema de computación como herramienta en el diseño**. Tesis de maestría. Facultad de Arquitectura, La Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Morillo, A. (1998). **Temas transversales (programas directores)**. La Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Morin, E. (1999). **La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento**. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

- Morin, E. (2000). **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. Ediciones Faces. Caracas. Venezuela.
- McCoy, K. (1998). **Education in an Adolescent Profession**. En Heller (ed) *The education of a graphic designer* (pp 3-14). Alworth Press, New York
- OEI, (1998). Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción**. Biblioteca Digital OEI.
- Salim, R. (1983). **Notas sobre métodos de enseñanza de diseño**. Sumario (66).
- Thackara, J. (1988). **Design after modernism, beyond the object**. Thames and Hudson. New York.
- Tamayo y Tamayo (2001). **El proceso de la investigación científica**. Limusa Noriega Editores. México
- Junta de Gobierno (a los 161 años de la independencia y 112 años de la federación). **Ley de Universidades de Venezuela**. Caracas.