

EL DISEÑO Y LAS PERSONAS

Elementos de una teoría del contexto proyectual

Design and People

Elements of a Project Context Theory

Gustavo A. Marincoff | nexogam@gmail.com

Integración Cultural 1. Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Recibido: 8/1/2019
Aceptado: 22/5/2019

RESUMEN

La formación para la actividad proyectual como disciplina científico-tecnológica debe entrenar al futuro profesional para responder adecuadamente frente a las demandas de la Cuarta Revolución Industrial y la sociedad del conocimiento que le sirve de matriz. Dado que el desempeño profesional del diseñador tiene que evolucionar en concordancia con el contexto en el que se despliega, la formación del futuro profesional del diseño debe incluir herramientas conceptuales que le permitan detectar, identificar, evaluar y, en lo posible, anticipar las transformaciones en su contexto de desempeño, con el propósito general de brindarle los medios para una respuesta adaptativa al cambio.

PALABRAS CLAVE

Contexto; sociedad; conocimiento; cultura; tecnología

ABSTRAC

Training for the projective activity as a scientific-technological discipline must teach the future professional to respond adequately to the demands of the 4th Industrial Revolution and the Knowledge Society that serves as their matrix. Given that the designer's professional performance must evolve in accordance with the context in which it is deployed, the training of the future Design professional must include conceptual tools that allow them to detect, identify, evaluate and, as far as possible, anticipate the transformations in their context of performance, with the general purpose of providing the means for an adaptive response to change.

KEYWORDS

Context; society; knowledge; culture; technology

El Diseño es una actividad desplegada por personas y destinada a personas. El ser humano está en el centro de cualquier análisis que se pretenda realizar acerca de esta actividad proyectual, destinada a concebir nuevos recursos utilitarios y significativos para componer el hábitat creado. Desde finales del siglo XX, algunas expresiones de la tecnología han alcanzado un nivel de autonomía sin precedentes, lo que amplía los requerimientos de especificidad profesional al enfrentar las problemáticas emergentes. El imaginario tecnológico colectivo, expresión particular de un imaginario social más amplio, se halla en continua evolución, realimentado por la creciente capacidad que las propias tecnologías confieren a su reelaboración y difusión, ya que «amplifican enormemente las funciones cualitativas de los discursos difundidos, y en particular de los imaginarios sociales que éstos manejan» (Baczko, 1999, p. 31).

Nuestro momento histórico cuenta con un amplio compendio de representaciones colectivas de la tecnología que, aunque no siempre son fidedignas, tienen sus expresiones arquetípicas. Tal es el caso de los organismos transgénicos y de los sistemas de información en red, que tienen el potencial de desempeñarse sin la intervención de las personas que originalmente participaron en su creación. Hay un amplio consenso respecto a que «estamos generando una doble revolución en la información que es genética y de índole electrónica, pero que interactúan cada vez más» (Castells, 2002, p. 2). Este nivel de autonomía que los sistemas tecnológicos están alcanzando en la actualidad, no solo es inédito, sino que ya está incidiendo en la vida cotidiana de todos nosotros.

La expresión máxima de esta autonomía de los sistemas tecnológicos se pone de manifiesto en el *Internet of Things* (IoT) (McEwen & Cassimally, 2014), resultante de la emergente capacidad de los objetos cotidianos para comunicarse entre sí. El automóvil, el teléfono, el receptor de radio o de TV fueron, junto con sus mensajes visuales asociados, diseñados inicialmente por personas que vivieron en una era predigital, para quiénes nuestra actual cultura virtualizada hubiese sido una utopía futurista. Aquellos antecesores no tan lejanos de los dispositivos y de los mensajes que consumimos en la actualidad apenas reflejan su parentesco como resultado de las sucesivas intervenciones del diseño que han recibido en los últimos cien años.

Si la vida cotidiana no puede sustraerse a las profundas transformaciones de origen científico-tecnológico que ya son rasgo típico del siglo XXI, menos aún puede hacerlo la formación universitaria de profesionales que intervengan en su desarrollo. Con su intervención o no, seguirán evolucionando a un ritmo siempre creciente como lo han hecho desde la invención de la imprenta de tipos móviles en el

siglo XV y de la máquina de vapor en el siglo XVIII; antiguas tecnologías germinales que dieron origen a la necesidad de *proyectar por anticipado* los resultados que se pretenden obtener, al optimizar la productividad mediante dispositivos tecnológicos.

El Diseño tiene su punto focal en las diversas maneras en que el entorno artificial —objetos y mensajes— se relaciona con las personas que lo habitan. Al inicio, los proyectistas «recogen, investigan, analizan y ordenan todos los datos que sirven de punto de partida. Estamos ante la información previa necesaria para evaluar la factibilidad de la idea» (Mañá, 1973, p. 97). Los modelos teóricos que orientan este procesamiento preliminar de información no son exclusivos del dominio proyectual, sino que implican la adopción de un enfoque interdisciplinario semejante al adoptado en Arquitectura y Artes Plásticas, formaciones correlacionadas con el perfil del estudiante de Diseño (Marincoff y otros, 2005), que se han ocupado de la concepción de nuestro entorno material desde tiempos remotos.

LA HIPÓTESIS EMERGENTE

Ya desde el contraste básico con los tiempos en los que la profesión de proyectista apenas emergía, el imaginario tecnológico colectivo actual nos confronta en la vida diaria con elementos que, como en el caso de IoT y la producción industrial robotizada, hace apenas cincuenta años eran mera ciencia-ficción. Este contraste torna evidente que el contexto de formación y de desempeño profesional del diseñador ha cambiado drásticamente, y todo indica que lo seguirá haciendo de modo cada vez más acelerado.

El presente análisis parte del supuesto de que el desempeño profesional del diseñador debe evolucionar en concordancia con el contexto en el que se despliega, contexto que cambia con el lugar y la época. Para abordar esta problemática, es útil considerar las dimensiones sociales y culturales del desempeño profesional, dado que permiten subsumir factores cuya incidencia en la práctica del diseño es directamente observable.

LA PROFESIÓN Y SU CONTEXTO CAMBIANTE

La evolución de los objetivos, los criterios y los procedimientos aplicados al momento de definir el trayecto óptimo hacia el desempeño experto en diseño, evidencia una correlación con las particularidades del contexto humano en el que se despliega. En los últimos cincuenta años, el desarrollo científico-tecnológico, la globalización emergente, el renovado imaginario tecnológico colectivo y los cambios culturales

asociados, transformaron la concepción convencional del diseñador gráfico y del estilista de productos, en *Diseñador en Comunicación Visual* y *Diseñador Industrial*, respectivamente. En ese sentido, desde entonces es posible «ver el Diseño como una experiencia creativa, operativa y técnica resultante de una nítida rama del saber, *la ciencia proyectual*. Una ciencia nueva que está en constante construcción y mutación» (González Ruiz, 1994, p. 33). Con este paradigma emergente, el *know how* de diseño demanda la formulación progresiva de modelos teóricos para caracterizar y explicar la profesión y sus productos resultantes.

Esta orientación científicista de la práctica proyectual era innovadora cuando la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) implementó la formación integral de diseñadores, al inicio de la década de 1960. En esos años, el renovado contexto internacional requería de profesionales idóneos para optimizar la producción y el consumo de productos industriales en función de las necesidades locales y regionales y en un entorno cada vez más competitivo, resultante de la integración global. Ambas carreras fueron parte de una tendencia académica local por la que «en un lapso de cinco años —Mendoza en 1958, Rosario en 1960, y La Plata, que comienza a tramitarse en 1961 y se concreta en 1963— se instalan en el país las primeras experiencias universitarias en el área del diseño» (Rollie, 1987, p. 3).

La Hochschule für Gestaltung —la reconocida escuela de diseño de Ulm, Alemania, que hacia mediados de la década de 1960 alcanzaba su desarrollo culminante— sirvió de antecedente internacional a la formación local de proyectistas a través de la presencia directa en nuestro medio de algunos de sus teóricos más destacados. Entre otros, el argentino Tomás Maldonado y el propio Gui Bonsiepe, quien, en el marco de una iniciativa de Naciones Unidas, dictó seminarios con el objeto de promover la creación de escuelas de diseño en Latinoamérica. Ya en aquellas tempranas etapas de sus respectivas trayectorias, estos referentes teorizaban sobre la necesidad de considerar, racional y científicamente, el contexto en, y para el que, se diseña. Bonsiepe (1978) abordaba los factores ideológicos y hasta ecológicos subyacentes a la proyectación, y propiciaba el «control social de la tecnología» (p. 54). Maldonado (1977), entretanto, se debatía en aquel contexto polarizado de la Guerra Fría y afirmaba que, en el diseño «el hecho de que sea de fabricación capitalista o socialista no incide para nada en sus características formales» (p. 16).

En aquellos días, las carreras de diseño iniciaban con un primer año en común para ejercitar a los estudiantes en el desarrollo formal básico del producto industrial y su gráfica. La creciente complejidad de las problemáticas que los profesionales debían enfrentar, puso de

manifiesto una emergente especialización con campos de incumbencia distintivos y currículas propias para cada rama del diseño. Sin embargo, los denominadores comunes a ambas formaciones profesionales no se extinguieron, sino que, por el contrario, se manifestaron —y aún se manifiestan— como un marcado imperativo hacia la formación interdisciplinaria y el aprendizaje continuo a lo largo de la vida profesional. Este aspecto halla su ámbito formalizado de resolución en algunas asignaturas compartidas por ambos planes de estudio, como es el caso de Integración Cultural 1.

En la fase final del siglo XX, «Peter Drucker (1969) diagnosticó la aparición de una sociedad del conocimiento (knowledge society) en la que lo más importante es *aprender a aprender*» (UNESCO, 2005, p. 61). La investigación científica y el desarrollo tecnológico se perfilaban ya entonces como disparadores del nuevo tipo de sociedad. A comienzos de la década de 1970, el ámbito institucional para la enseñanza del diseño en la UNLP fue elevado al rango de Facultad —la actual Facultad de Bellas Artes (FBA)—. Posteriormente, en la década de 1980, el nuevo marco institucional permitió la implementación de mecanismos, para iniciar la actualización de la formación de profesionales del diseño a las exigencias del desarrollo científico-tecnológico, que ya era realidad insoslayable en el umbral del siglo XXI.

Es en aquel temprano contexto que los planes de estudio de las carreras de Diseño Industrial y Diseño en Comunicación Visual (UNLP), incorporan en la formación específica de los futuros profesionales el desarrollo de las competencias que les permitirán analizar el marco social y cultural en el que desempeñarán su profesión. La inclusión en el diseño curricular de la asignatura Integración Cultural 1 es sin duda una expresión del consenso emergente sobre la importancia de una formación profesional consciente y crítica del entorno en que se gesta. Hoy más que entonces, con las sociedades del conocimiento ya afianzadas, la necesidad de espacios académicos como Integración Cultural 1 se torna prioritaria:

Como con la rapidez de los progresos técnicos las competencias pierden rápidamente actualidad, es conveniente fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005, p. 66).

La asignatura Integración Cultural 1 tiene actualmente, en concordancia con este criterio, el propósito de impartir al estudiante de diseño el conocimiento teórico y operativo que le permitirá desplegar de manera competente las habilidades que, como profesional universitario, necesita para situarse frente al comitente del proyecto, al destinatario de su producto y al resto de los profesionales provenientes de otras disciplinas. De este modo, será capaz de ejecutar, dentro de ese marco de referencia, el proceso de toma de decisiones que se corresponde con su campo de incumbencias.

LOS MODELOS DEL CONTEXTO ARCO REFERENCIAL DEL DESEMPEÑO

En este marco, se sostiene que la formación del futuro profesional del Diseño debe incluir herramientas conceptuales que le permitan detectar, identificar, evaluar y en lo posible anticipar las transformaciones que continuamente se producen en su contexto de desempeño, con el propósito general de brindarle los medios para una respuesta adaptativa al cambio. Este aspecto de la formación profesional es hoy aún más prioritario que cuando se introdujo a fines del siglo XX:

[...] las tecnologías de la Cuarta Revolución Industrial están cambiando drásticamente nuestro mundo. Este cambio se está produciendo a un ritmo más rápido y en mayor escala que en cualquier otro momento de la historia de la humanidad, y con ese cambio se presentan importantes desafíos (Koenig & Elsayed-Ali, 2019, p. 1).¹

Ser diseñador en una sociedad que es posindustrial, sustentada en el aprendizaje continuo y en el conocimiento derivado de ello, implica cada vez más la incorporación de conceptos que orienten las decisiones que, dentro de su campo de incumbencias, correspondan a su responsabilidad profesional. Tras varias décadas, esta concepción del contexto sociocultural ha acumulado evidencia empírica que la sustenta en cada fundamento:

El concepto de sociedad post-industrial es una generalización amplia. Se comprenderá más fácilmente su significado si se especifican las cinco dimensiones, o componentes, del término.

1. Sector económico: el cambio de una economía productora de mercancías a otra productora de servicios.
2. Distribución ocupacional: la preeminencia de las clases profesionales y técnicas.

¹ «The technologies of the Fourth Industrial Revolution are drastically changing our world. This change is happening at a faster rate and greater scale than at any point in human history and with that change come significant challenges» (Koenig & Elsayed-Ali, 2019, p. 1). Traducción del autor del artículo.

3. Principio axial: la centralidad del conocimiento teórico como fuente de innovación y formulación política de la sociedad.
4. Orientación futura: el control de la tecnología y de las contribuciones tecnológicas.
5. Tomas de decisión: la creación de una nueva tecnología intelectual (Bell, 1976, p. 30).

El trayecto evolutivo de las carreras de Diseño (UNLP), arroja datos que ponen en evidencia la necesidad de modelos teóricos que trasciendan el proceso proyectual como unidad de análisis, para incorporar niveles superiores de integración conceptual que sitúen la actividad en el marco de las continuas transformaciones culturales de las que participa y de los nexos sociales entre quiénes ejecutan el proyecto, y de estos con los destinatarios.

La actividad proyectual como disciplina científico-tecnológica, implica como requisito oponer pragmatismo a dogmatismo, conocimiento conceptual a conocimiento procedimental; implica, en suma, la aplicación de marcos teórico-conceptuales que permitan al profesional el despliegue de experticia adaptativa frente a las cambiantes demandas de la Cuarta Revolución Industrial y la Sociedad del Conocimiento que le sirve de matriz.

Integración Cultural 1 resuelve estos requisitos formativos mediante el análisis de cinco dimensiones: la distribución social del conocimiento especializado; la Sociedad del Conocimiento como estructura objetiva; los nexos entre cultura, comunicación y proyectación; el imaginario tecnológico; y el rol del proyectista en las transformaciones de la cultura moderna. Este segmento del trayecto formativo brinda así, a los futuros proyectistas profesionales, un sistema de conceptos efectivos para comprender a las personas que, desde roles múltiples y continuamente renovados, participan de la tarea de diseñar el entorno que habitan.

REFERENCIAS

Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid, España: Alianza.

Bonsiepe, G. (1978). *Teoría y Práctica del Diseño Industrial. Elementos para una manualística crítica*. Barcelona, España: Gustavo Gili.

Castells, M. (julio de 2002). La dimensión cultural de Internet. *Fundación*

para la Universidad Abierta de Cataluña (FUOC) / Instituto de Cultura de Barcelona (ICuB). Recuperado de <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>

González Ruiz, G. (1994). *Estudio de Diseño. Sobre la construcción de las ideas y su aplicación a la realidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Emecé.

Koenig, A. y Elsayed-Ali, S. (enero de 2019). We can't future-proof technology. But here are 5 ways to forward plan [No podemos hacer tecnología a prueba de futuro. Pero aquí hay 5 formas de planificarla anticipadamente]. *Foro Económico Mundial*. Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/how-to-plan-for-technology-future-koenig-elsayed-ali/>

Maldonado, T. (1977). *El Diseño Industrial Reconsiderado*. Barcelona, España: Gustavo Gili.

Mañá, J. (1973). *El Diseño Industrial*. Barcelona, España: Salvat.

Marincoff, G.; Cortés, K. y Valesini, S. (noviembre de 2005). *Arte - Diseño - Comunicación: una aproximación interdisciplinaria al perfil del estudiante*. Ponencia presentada en el 1.º Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual (CIDIAP). Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40647>

McEwen, A. y Cassimally, H. (2014). *Designing the Internet of Things [Diseñando el Internet de las Cosas]*. Londres, Inglaterra: John Wiley and Sons.

Rollie, R. (septiembre de 1987). La carrera de Diseño en La Plata. *Revista Tipográfica*, (2), 3-5.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París, Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>