

# LA COMUNIDAD MULTIPROYECTUAL DISCURSIVA TINKUY-ALPHA18: UN EJERCICIO DE DISEÑO CONVERSACIONAL

The multiprojectual discursive community Tinkuy- Alpha18:  
an exercise of conversational design.

Por: **Alfredo Gutiérrez Borrero**

Profesor del Programa de Diseño Industrial

Universidad Jorge Tadeo Lozano

alfredo.gutierrez@utadeo.edu.co

**Resumen:** Refiero *grosso modo* un ejercicio de investigación aplicada, a través de diseño, para implementar comunidades multiproyectuales discursivas: grupos de diseñadores y diseñadoras, quienes mediante diálogo permanente (diseño conversacional) se autodefinen (Tinkuy, Alpha18) para desarrollar en equipo, proyectos de responsabilidad individual. La investigación se realiza partir de situaciones inducidas en el año 2011, con participación de 32 estudiantes del programa de Diseño Industrial, 23 mujeres y 9 hombres, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá. Analizo la construcción y matices de un posible enfoque de Gestión Compartida de Proyectos (codiseño) que combina cuatro grandes insumos teóricos: 1. Los apelativos retóricos, tomados de Aristóteles y adecuados al diseño por Richard Buchanan y José Luis Ramírez González: logos (razón tecnológica), ethos (carácter de cada diseñador) y pathos (componente motivacional individual-colectivo). 2. Las prácticas conversacionales discursivas, desde el rediseño del diseño de Klaus Krippendorff. 3. Las tácticas para fracturar el centralismo profesoral en el aula (topologías de red de Paul Baran). 4. Aproximaciones al conocimiento situado en sus modalidades de cognición cultural y creación social (Donna Haraway y Christopher A. Le Dantec).

El resultado es una dinámica conversacional en curso entre pares para pasar de un aula tipo red centralizada (con flujos de ideas-valores-hechos determinados por el profesor), a un modelo de aula tipo red descentralizada (con decisiones acordadas entre profesor y estudiantes); a una aula-red distribuida donde la comunidad multiproyectual discursiva constituida por individuos autónomos asumió presencialmente, valiéndose de la red social Facebook, la responsabilidad compartida por todos los proyectos individuales.

**Palabras clave:** comunidad multiproyectual discursiva, diseño conversacional, conocimiento situado, gestión compartida de proyectos, topologías de red, retórica de diseño.

**Abstract:** This text exposes briefly an exercise of applied investigation, through the design, to implement multiprojectual discursive communities: groups of designers, who through the permanent dialogue are self-named (Tinkuy-Alpha18) to development in team projects of individual responsibility. The investigation is made starting with induced situations in 2011, with the participation of 32 students of the program of Industrial Design, 23 women and 9 man of the Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá.

**Keywords:** Multiprojectual discursive Community, conversational design, placed knowledgment, shared management of projects, wen topologies, rethoric of design.

## Introducción

El asunto tan comentado como poco elaborado de la construcción de comunidad de diseño, o mejor del diseño de comunidades de mujeres y hombres que diseñan, es, en muchos casos, al menos dentro de mi experiencia y, valga la ironía, un lugar común con poco sentido, donde aún hay mucho por hacer para quienes participamos del campo del diseño colombiano; no sólo en términos de encontrar perspectivas metodológicas para consolidarlo, sino por vivirlo en la práctica cotidiana.

La experiencia que narro surge de una propuesta de trabajo grupal de clase que a la fecha hemos realizado dos veces (y que para el momento en que presento este texto, adelantamos en una tercera). Ello tras contar con la acogida y puesta en práctica de la misma por parte de dos grupos de investigación para Proyecto de Grado, del Programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano; el primero fue llamado por sus 14 integrantes (8 mujeres y 6 hombres) Tribu Tinkuy (como una metáfora tribal), durante el curso del experimento, y transcurrió durante el primer periodo de 2011, entre febrero y mayo. El segundo, fue llamado por sus 18 integrantes (15 mujeres y 3 hombres) Alpha18, también durante el curso del experimento, sucedió durante el periodo intersemestral de 2011, entre junio y julio, y tuvo como referente la experiencia del grupo anterior.

Ahora bien, en el marco actual de plan de estudios del Programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano (PDI-UJTL), el curso de Investigación para Proyecto de Grado (IPG) es la asignatura base para fundamentar un Proyecto de Grado que puede orientarse en una de tres grandes modalidades: en el planteamiento de un trabajo investigativo, en un trabajo de enfoque empresarial para la profesión, o en la proyección de un artefacto de uso puntual como producto; todo en un ejercicio que concluye en una asignatura posterior denominada Curso para Proyecto de Grado (CPG).

La motivación que guió mi diseño de modelo de aula, es que, tras 18 años de docencia, considero que he presenciado (mis esfuerzos incluidos) poco desarrollo de las prácticas de trabajo en equipo. Así que induje, con el consentimiento de los estudiantes de los grupos citados, unas situaciones en las cuales proceder requería de diseño colaborativo. En este texto manejo el concepto de ‘situación’ para aplicarlo en nuestra exploración sobre el fortalecimiento de la grupalidad entre estudiantes de diseño, basados en la 5ª acepción que la Real Academia Española acuña para el vocablo, según la cual: una situación corresponde al “conjunto de factores o circunstancias que afectan a alguien o algo en un determinado momento” (Drae, 2011).

Presumo así que cada individuo involucrado en una relación en el marco de una asignatura, él o la docente incluidos, sólo puede incidir sobre parte de múltiples factores (en nuestro caso el calendario académico y sus plazos institucionales, la exigencia de elaborar un anteproyecto de grado, el hecho de ser parte e incluirse en las tradiciones del PDI-UJTL, el cual cuenta 37 años en 2011, el todavía poco reconocimiento de la profesión del diseño industrial en la sociedad colombiana, las disposiciones mismas de cada persona dentro del grupo, etcétera).

Conscientes de ello, quienes cursaban la asignatura y yo nos planteamos (y empleo la primera persona para asumir responsabilidad sobre mis posturas) el reto, no sólo de entender cómo es un proceso de construcción de comunidad, sino de protagonizarlo. Para ello fue primordial diseñar la situación (sentarnos siempre en círculo, impedir que en una sesión alguien se fuera sin decir algo, etc.). Una situación diseñada equivaldría al proceso intencional de incidir sobre el modo en que escenificaría la asignatura IPG entre quienes la cursarían, para configurar en lo posible circunstancias de trabajo y organización colectiva y asumirnos como comunidad en relación al entorno de despliegue del conjunto de habilidades y construcción de conocimiento.

Por ello, registro en este trabajo algunas indagaciones tras el proceso, sobre posibles escenificaciones y medios para diseñar comunidades de diseñadores, doy cuenta del modo en que, en el contexto del PDI-UJTL 2011, escenificamos estrategias pertinentes al respecto.

## **1. Gestores de Proyectos Compartidos**

En ambos grupos, que luego se auto-designaron como señalé Tinkuy y Alpha18, fue básica la disposición y construcción de un vocabulario especial para la práctica. Denominamos gestión del proyecto a los pasos para alcanzar a elaborar, por parte de cada persona y en el tiempo disponible, un anteproyecto (esto es: dejar sentadas las bases de un proyecto de grado en diseño industrial donde se combinarían tanto el plan para desarrollar una idea, como el desarrollo efectivo de la misma). Por proyecto de diseño asumimos “una empresa individual o colectiva planificada con esmero para lograr un resultado particular”, el cual en el caso del diseño va emergiendo en su configuración final a medida que el proceso avanza.

Puntualizo que incluidos los periodos intersemestrales del calendario académico de la UJTL, para comienzo de 2011, el grupo que luego fue llamado por sus miembros ‘Tinkuy’, hacía parte del sexto ciclo sucesivo en que yo orientaba la asignatura de IPG (mientras el grupo, luego designado por sus miembros ‘Alpha18’, se inscribió en el séptimo).

Nuestra experiencia la emprendimos con intención de dar la mejor satisfacción posible en todos los casos a unos requisitos institucionalizados en el PDI-UJTL, a raíz del trabajo investigativo de varios académicos (iniciativa en que destacan los aportes del actual coordinador académico del Programa, profesor Santiago Forero Lloreda). En dicho marco, quien adelantara el trabajo de grado, de acuerdo a lo consignado en el documento del Proyecto Educativo del Programa (PEP) de 2008, satisfecería cuatro condiciones: llevar registro sistemático del avance de su pensamiento y su acción en el curso de su proyecto; trabajar por el planteamiento y constante depuración de criterios de evaluación particulares para cada instancia del proyecto mismo; diseñar medios de socialización y sustentación para afirmar, mediante el modo de comunicar el proyecto, su postura como diseñador o diseñadora frente a la comunidad; y, por último, administrar el tiempo como materia prima proyectual, desbordando la noción convencional del ‘cronograma’; esto es, mediante la especificación de la inevitable discrepancia entre tiempo planeado y tiempo efectivamente usado (véase PDI-UJTL, 2008:56).

Tales requisitos, los modelamos bajo lo señalado por el profesor Santiago Forero, para el curso de Investigación para Proyecto de Grado (IPG) mediante un esquema que combinaba tres ejercicios: primero, una fase exploratoria autobiográfica en la cual, al adelantar sus ejercicios, los estudiantes identificarían momentos de sus existencias, previos o concurrentes con su paso por la UJTL, para identificar matices decisivos respecto a su ejercicio del diseño; de allí surgirían potenciales componentes investigativos como ejes articuladores (variables, categorías, colocaciones, según el enfoque metodológico), los cuales, en un segundo ejercicio, iterativo y recursivo, soportarían un proyecto ensayístico de recombinación, hasta consolidar un tercer y último momento en que se formularía el anteproyecto de grado.

Sobre esta ruta académica, y según mi vivencia anterior con diversos grupos de estudiantes comenzamos a diseñar la práctica de aula (como dinámica relacional de construcción de conocimiento profesor-estudiantes y entre los propios estudiantes). Desde mi óptica, en diseño conformar equipos humanos es ¡EL PROBLEMA! Hay demasiados diseñadores solitarios y temerosos o recelosos del grupo. Muchos hablan del diseño como si éste fuera una persona con intenciones claras (curiosamente similares a sus propósitos personales) y del diseñador como si sólo hubiese uno (varón, sexualmente hablando).

Plantear una alternativa a ese enfoque, implicó conformar equipos como un problema de diseño, y no como uno definido o manejable (toda vez que el individuo sólo o en grupo nunca es del todo predecible), sino como problema complejo. Esto en la senda que trazó el profesor Horst Rittel según reportan, entre otros, textos de Richard Buchanan (1992), Jeff Conklin (2001) y Tom Ritchey (2005/2011). Rittel contempla dos tipos de problemas, unos simples, ‘domesticados’ o manejables: enunciados de manera estable y definida, cuya estructura permite saber con facilidad dónde terminan y cómo se solucionan; por lo mismo, susceptibles de evaluación objetiva para dictaminar en qué grado son correctos o incorrectos, e incluidos dentro de una clase de problemas genéricos que se resuelven de similar modo con un número limitado de soluciones que pueden ser tratadas y descartadas (Cf. Conklin, *Op. cit.* 11; Ritchey; *Op. cit.* 1). En contraste, los problemas complejos resisten toda formulación definida, y no hay criterios fijos para ella; las soluciones que pueden dárseles no son verdaderas ni falsas, sino mejores o peores según cada situación; tampoco hay modo inmediato o final de probar dichas soluciones; así, cada solución planteada para ellos es una “operación de un único envión”. Como no hay tiempo para aprender por ensayo y error, cada intento cuenta de manera significativa, ante un número imprecisable de eventuales soluciones imposibles de detallar; por ende es irrealizable establecer un conjunto de operaciones precisas para incorporarlas al proceso de solución, lo cual hace único a cada problema complejo, cada aspecto entraña más problemas similares. Acaso lo más importante es que sus causas son explicables de muchas maneras, por ello la elección de la explicación que damos determina la naturaleza de la resolución del problema. Una vez emprendemos el proceso de solucionar un problema complejo somos responsables por las consecuencias de las acciones generadas a raíz de ello (Cf. Ritchey, 2-4).

En el problema complejo que nos planteamos ante el reto de constituir un equipo, la intención era generar comunidades. Cabe anotar aquí que soy un convencido del fomento de la autonomía estudiantil por lo cual inventé el “Complejo de Equipos” (irónica alusión al complejo de Edipo) para designar un anhelo consciente de eliminar la supremacía profesional dada por títulos, chequeras, premios, experiencia, calvas o canas y establecer una conversación simétrica con todas las personas implicadas en los procesos de diseño impugnando las jerarquías (“jerarquicidio” simbólico) que marchitan la creatividad (Gutiérrez, 2011a:101). El poder ya no es del diseñador solitario experto sobre gente ignorante, sino de personas diseñadoras partícipes de comunidades humanas dialógicas. Llevado al aula de clase, eso implica propiciar construcción entre pares mediante una atenuación del poder (no necesariamente del protagonismo) profesoral.

Idóneas para apoyar lo que pretendíamos en la clase, y de paso lo que se propone para otros grupos, resultaron las topologías de red que planteó Paul Baran (1926-2011) ingeniero polaco-americano (‘2011, July 4’). Para Baran (1964:2) hay redes de dos tipos principales, la centralizada (o de estrella), y la distribuida (de rejilla o malla); con un tipo intermedio entre ellas: la red descentralizada (ver figura 1). Baran pensó cada nodo de red como una estación de comunicación, más que como un ser humano, y planteó la red en malla como alternativa —a la distribución de red en estrella— para proteger el sistema comunicacional de un eventual ataque, aplico su análisis a las prácticas de aula, pues aquella disposición de red donde el profesor es el nodo central, resulta frágil y estéril para construir conocimiento en conjunto o generar una comunidad, pues no tiende a igualar las relaciones.

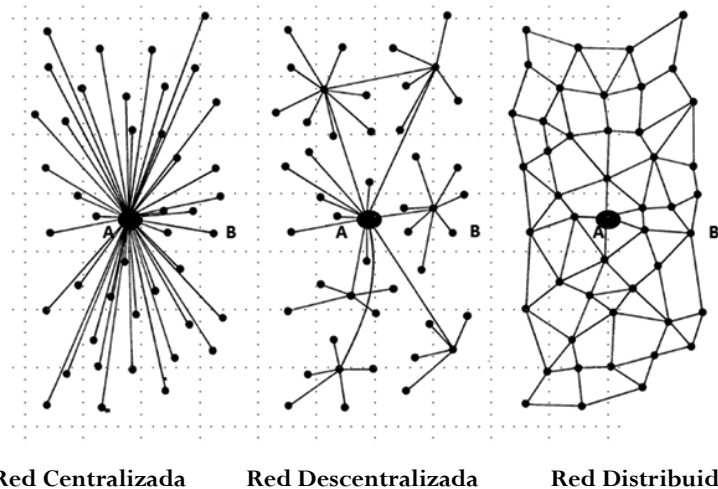


Figura 1: Las Topologías de la red de Paul Baran como representación esquemática de las practicas de aula. (A) Profesor. B (Estudiante).

Con esto en mente, y en sus respectivos momentos, los grupos comenzaron a trabajar para transformarse en comunidades. El objetivo fue emprender el desmonte gradual de la idea del grupo como una red centralizada, donde todos los nodos (los estudiantes), menos uno (el profesor), son periféricos y sólo pueden comunicarse a través del nodo central. La caída del nodo central —esto es, por ejemplo, la inasistencia del profesor— priva del flujo a todos los demás nodos (Cf. ‘Topologías...’, s. f.) o suspende el proceso de todos los estudiantes: siempre he sido partidario de que los estudiantes hagan la clase, aún, y sobre todo cuando el profesor está ausente.

Así trabajamos por protagonizar modelos de comunidad, desde dos aspectos: (1) las personas involucradas encontraríamos fines que son, en sentido robusto, comunes —no simplemente fines particulares congruentes—, los cuales son reconocidos y valorados como tales por el grupo; y (2) para los individuos implicados, la conciencia de sí mismos como pertenecientes al grupo tendría un componente importante de su identidad, su sentido de quiénes son (Cf., Buchanan A., 1998:1599).

Por supuesto, y a partir de la paulatina introducción de un vocabulario común elaboramos discurso conjunto, con formas particulares de emplear el lenguaje evidenciadas en la conversación entre los miembros de cada grupo (ese es el primer paso de una comunidad multiproyectual) y numerosas asignaciones de clase con componente colectivo. Al explorar autobiográficamente el proceso propio en relación con los ajenos, los estudiantes hablaron y atendieron a otras voces, lo cual permitió coordinar y relacionar entre sí conductas para adquirir identidad conjunta, con el fin de producir y ejercitar habilidades y conocimiento en diseño. El discurso aquí, más que un modo de hablar, es la posibilidad de que cada quien aporte al ejercicio y le asigne significados propios. Las contribuciones involucraban todos los sentidos, y por ejemplo en los recuentos diarios de clase ambos grupos hicieron aportes originales que enriquecieron el acervo discursivo (Cf. Krippendorff 1995:1-2).



En el aula tipo red centralizada los estudiantes hacen solos sus proyectos, en cambio en el aula tipo red distribuida gestan proyectos compartidos en grupo, cada uno con un responsable en particular. “Dulce de Alphalogía”, uno de los ejercicios innovadores aconteció el jueves 23 de junio y fue desarrollado por el grupo Alpha18. Cada integrante del grupo expuso un fragmento de la obra *Arteología* del finlandés Pentti Routio (1967/2007), y fuera de apropiarlo argumentalmente, prepararon una receta real al hacerlo (café frappe y tartaleta de arequipe). En otra ocasión, este mismo grupo realizó un taller bajo la metáfora del laboratorio fotográfico e invitó a varias personas, familiares incluidos, no a exponerles sus proyectos, sino a diseñar en ellos. Al actuar los procesos el vínculo creativo con el conocimiento es más emotivo, y presumo susceptible de dar mayores frutos a largo plazo.

La idea general es que en el campo del diseño profesional, no importa tanto el proceso como el resultado; no obstante, en la construcción colectiva, el proceso es el resultado y casi podría decirse que más que ser el discurso un método de planificar el discurso, en tanto práctica dialógica, resulta siendo la planificación misma. (Cf. Ramírez, 2006:s.p.). Por eso, tal cual estipulara Krippendorff (Cf. *Op. cit.* 3), propiciar que una comunidad de practicantes haga relecturas, reescrituras, reproducciones, re-búsquedas y rearticulaciones, elaboraciones y rechazos de los temas, robustece su discurso. Demasiado a menudo los profesores adoctrinamos a los estudiantes en lugar de permitirles fortalecer sus modos de expresarse, como se buscó hacer en el caso de estos grupos de diseño colectivo, Tinkuy y Alpha18. Los permanentes encargos de ‘conversar’ la creatividad contribuyeron a que emergiera una diversidad dinámicamente conectada. Por iniciativa propia, tras estudiar varias metáforas el primer grupo decidió autodenominarse ‘Tinkuy’, según la tradición andina del choque y el encuentro (ver ‘Tinku’, 2011) y el segundo, Alpha18, en honor a la orquesta bogotana los Alfa8 (cada quien toca su instrumento proyectual en medio de una melodía colectiva).

Para construir equipos muchas metáforas aplican tribus, manadas, archipiélagos, grupos musicales, clubes deportivos, fraternidades, sistemas orgánicos. Etimológicamente, el barco y su tripulación es acaso la más acertada pues el vocablo en castellano para ‘equipo’ deriva del francés ‘equipe’, conexo con las actividades de navegación medievales. Así ‘équiper’ corresponde a ‘embarcar’, o a “dotar un navío con lo necesario para dejar puerto”. (ver ‘Equipo’, s.f.). Los antiguos francos, tomaron el vocablo de los germanos para quienes ‘skip’ era barco. Por ello los vocablos alemán e inglés para ‘barco’ son respectivamente ‘schiff’ y ‘ship’. Las palabras guardan formas.

Los procesos de aproximación implican un “tinkuy” (palabra quechua asociada etimológicamente con la confrontación interpersonal y el encuentro súbito, metafórica de la confluencia entre ríos). Y dado que el modelo de trabajo colectivo entraña discrepancias y problemas, un toque de filosofía andina anima a generar conciliación, amistad, y equilibrio. Para los quechuas, los ríos o los caminos se cruzan en un ‘tinkuy’ del cual se forman ríos más grandes y caminos nuevos. La red distribuida de Baran y el Tinkuy andino, nos invitan a sumar fuerzas y abrir nuevos sentidos (Cf. Vásquez, 2008).

Los enfoques democráticos de aula, son aún raros (la mayoría de las prácticas de clase, incluso en los últimos cursos universitarios, aún evocan monarquías y dictaduras); compartir vivencias permite a quienes estudian integrar comunidades de discurso, cada uno en sus propios términos como participante corporal en otros discursos; aun el desierto se torna útil al permanecer en contacto con otras vidas asimismo discursivas (las cuales, cuando el aula se maneja como red centralizada, quedan a menudo en segundo plano y generalmente desatendidas). Cada estudiante aporta al proceso colectivo: sus emociones corporales al departir, su historia de vida y su experiencia comunicativa al entrelazarse con quienes valoran el diseño de diferente manera. Propongo permitir a quienes estudian que prueben entre sí su compromiso con el ejercicio de diseñar, aprendiendo mutuamente de los éxitos y fracasos prácticos y generando motivación para proseguir (Cf. Krippendorff, *Op. cit.* 3)

Señala Ramírez (Cf. *Op. cit.*) que el discurso comprende todo el espectro de posibilidades en el cual se manifiestan y desarrollan diálogos entre personas; pero en el medio del diseño académico que conozco es frecuente que los profesores enfatizamos en fórmulas que, como diría mi colega Mauricio Vargas, conducen a que los estudiantes ‘formulen’ artefactos en lugar de diseñarlos. Lo clave no es lo que el estudiante lee o investiga, sino lo que recursivamente maneja para diseñar.

Aprender a dialogar no me ha resultado fácil, pues como docente estoy acostumbrado a monologar en público. Además, cada mensaje discursivo, visto como ejercicio de retórica del diseño tiene un triple componente, pues al conversar expresamos, fuera de lo que lógicamente decimos (logos), también los pormenores de nuestra idiosincrasia y postura personal (ethos) y de nuestra manera de concebir a otras u otros (pathos). Pocas veces somos conscientes de los tres.





## 2. Diseñadores conversacionales:

Me emociona compartir un ejercicio académico protagonizado por estudiantes y elaborado con la intención de hacer de cada quien un apoyo para su comunidad. Cada actividad tuvo como objetivo diseñar valorando al diseñador como un sujeto comunitario. No puedo dar cuenta del propósito global del mismo (toda vez que el ejercicio en sí, no es un ente con propósito), apenas reporto mis impresiones; vivencias particulares tan valiosas como las de cada una de las personas que participó.

Desde las experiencias personales, con la ignorancia y el conocimiento, estudiantes y profesores, narramos nuestras historias y fluimos en la participación continua. La comunidad de diseño es una ficción cuando se define por un número de estudiantes o de profesionales titulados, y sólo existe circunstancial y efectivamente cuando personas vinculadas por la formación o el trabajo, entablan auténticas conversaciones. En especial, cuando ninguna figura de autoridad prevalece sobre otros. Cuando lo dicho y lo hecho son discutibles y 'recombinables' y aparecen las novedades. Cuando crear mediante palabras dibujos, maquetas, modelos, es el principal criterio de la conversación, el discurso es vigoroso.

Con ambos grupos (Tinkuy y Alpha18) conseguimos desplegar una habilidad dialógica y propositiva alterna al individualismo que desestimula la conversación, e impide que una estudiante aprenda de otro. Cuando esto pasa acaba en una colectividad profesional débil. Sería iluso de mi parte asegurar que las habilidades colaborativas, así cultivadas en quienes integraron los grupos persistan del todo o se traduzcan en magníficos trabajos de grado (toda vez que éstos apenas serán sustentados en noviembre, luego de este 8°. Diseño en Sociedad); sin embargo, creo benéfico para quienes vivimos en ambientes de diseño, cultivar prácticas de aula y procesos investigativos, donde a la hora de dar cuenta de los actos de su hacer, los estudiantes hablen y fabriquen, postulen y propongan, con sus voces en diálogo con la del profesor, en lugar de repetir lo que éste dice por imposición.

Entre los rasgos que como educador busqué desestimar con la iniciativa, está en principio, la descalificación del otro; la invalidación de las sensibilidades y las argumentaciones ajenas, en aras de conseguir a todo un colectivo interesado en el engrandecimiento general (no obstante, la paradoja es que al hacerlo, a veces aparecí como invalidando las argumentaciones de quienes hablan desde discursos más normativos). Asimismo busqué fomentar la respetuosa valoración de la diversidad de enfoques que enriquece la vida de quienes ejercen la profesión del diseño; para mí, lugares comunes como decir de algo "que está revaluado", o "que no ofrece nada nuevo", o "que no es diseño" son mantras autoritarios que alejan la creatividad. Si animamos por ejemplo a que una compañera cite a otra con el mismo rigor que a un autor consagrado quienes estamos en la docencia aportamos a la consolidación de prácticas comunitarias de diseño, basadas en significados generados y compartidos, más que en las insinuaciones de la oferta y la demanda. Nuestra comunidad requiere hacedores y proyectistas, intérpretes y críticos y estandarizar prácticas la priva de su vigor.

Traigo a colación, para ilustrar mi punto, una frase del profesor Klaus Krippendorff, con quien tuvimos oportunidad de trabajar en julio de 2011 en la Tadeo: «es la comunicación, no la comunalidad la que mantiene el discurso de diseño “en vivo”». (*Op. Cit.*: 1995:3) Según la comprendo, importa más mantener la conversación que unificar significados en la misma.

Mucho me temo que los docentes dogmatizamos desde nuestra experiencia profesional, reproducimos tradiciones y frenamos el cambio que nutre el diseño. Cuando socializamos la profesión desde preceptos y prácticas rígidos, ‘socializamos’ la curiosidad y los matices creativos de las personas que diseñan. Mi postulado es que para jugar con la forma de los artefactos, los estudiantes han de jugar primero con la forma del lenguaje, componer sus propios vocabularios e identificarse como colectivos mutuamente responsables de sus logros. Como señalan Löwgren y Stolterman (*Cf.* 2004:59), el lenguaje aquí no se limita a las palabras. El contenido de repertorios modelos, dibujos, formatos, dinámicas, también forman ‘palabras’ o mejor los conceptos experimentables y experimentados que están tras las palabras, en el lenguaje de diseño. Me sorprende que en una profesión gremialmente tan débil se aliente poco el trabajo conjunto, y en el aula los docentes a menudo situemos al estudiante sólo frente a las críticas (más que los aportes) del grupo.

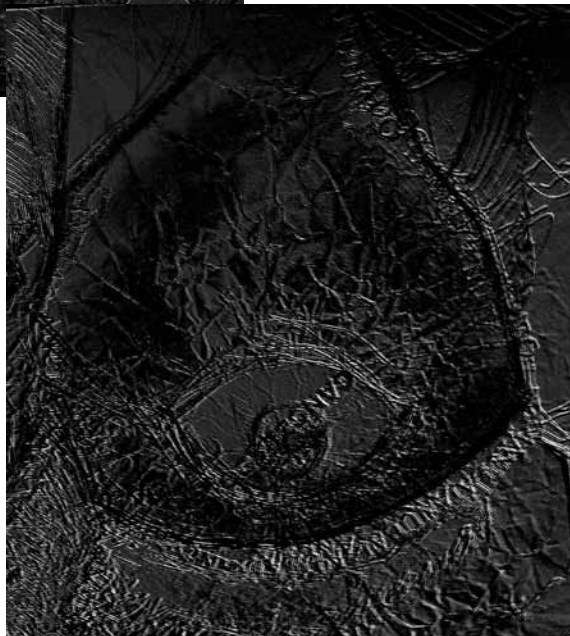
Me inscribo dentro la corriente del diseño dialógico, más allá del sentido exclusivo de diseñar palabras. Y pienso que lo hecho con los estudiantes quizás sirva a la gran colectividad de gente interesada en el diseño: si quienes amamos el diseño conversamos más, si las interacciones conversacionales aumentan e involucran más personas, haremos mejor diseño. Con sinceridad pienso que en Colombia habrá más diseño si nos asumimos como participantes en una gran conversación social con miras a hacerla estimulante y creativa para todos.

En toda persona que diseña, estudiante o profesional, hay preferencias e inclinaciones que determinan sus formas de actuación y los resultados de su acción. Son una brújula para decidir qué está bien o mal o qué ‘debería’ ser y hacer en cada situación. Estos valores de diseño soportan las conductas y acciones de quienes diseñamos al tomar decisiones. Al respecto, destaco el trabajo doctoral que elaboró para la Oslo School of Architecture and Design el noruego Ivar Holm (2006), titulado: *Ideas and beliefs in architecture and industrial design: how attitudes, orientations, and underlying assumptions shape the built environment* (“Ideas y creencias en la arquitectura y el diseño industrial: cómo las actitudes, orientaciones y suposiciones subyacentes dan forma del entorno construido”). De acuerdo con Holm, el conjunto de valores de cada persona define la direccionalidad y multiplicidad de enfoques en las profesiones de diseño e incide en cómo cada profesional en ellas se relaciona y trabaja con clientes, estudiantes o colegas. Más que formas, funciones, sistemas y procesos, los valores de quienes diseñan marcan el rumbo histórico incluso de las instituciones mismas de diseño. Y, claro, el resultado material del diseño.

Raramente explicitado o analizado ese conjunto de valores diferencia a los profesionales según los enfoques de diseño que abrazamos o rechazamos; y se explicita en la interacción dialógica. ¡Evidentemente al evaluar el diseño no todos compartimos o somos influidos por iguales valores e intenciones! Así, el ejercicio grupal propicia que los valores verbalizados y actuados en la conversación cotidiana contribuyan a resultados, aunque modestos, auténticamente participativos. Ese postulado fue la base del ejercicio de Tinkuy y de Alpha18, la familiarización de modos de conversar y coordinar proyectos, que se traduce en la intención de elaborar artefactos particulares. Las tradiciones empresariales o académicas generan prácticas de diseño discursivas equiparables a los acentos que tienen personas que hablan el mismo lenguaje pero viven en diferentes países (o en diversas regiones dentro de una país). Ello aplica también para universidades o instituciones, y asumo que a nivel micro, para las aulas. En Renault diseñan en ‘renaulés’, en la Tadeo en ‘tadeés’, etc. Según el entorno y las particularidades ‘contextuales’.



Precisamente, el conocimiento de quienes diseñan sobre la cualidad de su producto es un debate en curso, una conversación con otros diseñadores y teóricos del diseño, en diversas situaciones y con varios actores implicados (Cf. Löwgren y Stolterman, *Op. cit.* 102). Conversar y reflexionar al elaborar proyectos son componentes esenciales para diseñar. Entre prolongadas conversaciones son revisadas las ideas iniciales, las cuales pueden condensarse en instrucciones y acciones, y culminar en artefactos diseñados. Escucharse unos a otros, permite el intercambio de conocimiento entre personas sobre bases lógicas diversas, variados discursos y múltiples valoraciones (de las que muchos diseñadores no hablan o cuya importancia niegan) evidenciadas en actuaciones sustentadas que por su condición única se basan más en disposiciones personales que en hechos incuestionables. Esa es la base de lo que llamo diseñadores conversacionales.



### 3. Comunidad multiproyectual discursiva

Un supuesto que comparto con varios de los autores citados (Holm, Krippendorff, Löwgren, Ramírez y Stolterman) es que el discurso que usamos al diseñar es la máxima herramienta configurativa de los artefactos diseñados. Sin comunidad dialogante, no hay discurso de diseño viable, porque no hay diálogos. Un diálogo continuo enriquece las prácticas corrientes y consolida la profesión ante terceros. Obsérvese que no detallo aquí las especificidades de los anteproyectos, sino el marco conversacional en que éstas tuvieron lugar. Gracias a nuestros discursos y opiniones sobre lo que es el diseño, posicionamos nuestra identidad en el campo. Ambos grupos, Tinkuy y Alpha18, documentaron en Facebook su construcción discursiva, soportada en diálogos continuos, en persona y en la red, no sólo con palabras, sino con bocetos y modelaciones. El diseño conversacional empleado en clases, nos facilitó entender que aunque al hablar de diseño creamos que al usar las mismas palabras hablamos de lo mismo, una cosa son las palabras y su significado establecido; y otra el sentido que expresan para cada diseñador, profesional o estudiante, en un momento determinado, dentro de un proyecto específico. Ser diseñadores conversacionales, nos confirma que las palabras, aunque sean iguales, son diferentes según la situación de quien las enuncia. La ambigüedad—o la diversidad— a partir de muchas voces, siempre es más creativa que la univocidad (Cf. Ramírez, 1993).

Paul Pangaro, comenta también que el diseño es conversación escenificada: la innovación surge en la conversación ('con' igual 'juntos', 'versación' igual 'versiones', "dar versiones en compañía" y sin tener que estar de acuerdo). Basado, en Horst Rittel, a quien ya mencioné, Pangaro afirma que cuando tenemos problemas similares a otros ya solucionados, sabemos conversarlos porque poseemos vocabularios para hacer distinciones precisas, dar instrucciones correctas, e implementar los procesos necesarios: así que podemos manejarlos (y podemos resolverlos, pero no diseñar, como nos pasa a los profesores cuando monologamos y nos cerramos a la confrontación productiva con colegas o estudiantes). Sin embargo, cuando diseñamos nos encontramos ante problemas novedosos y situaciones inéditas —de las cuales emergerán artefactos jamás vistos— y carecemos de lenguaje para resolverlas, por lo cual ¡tenemos que diseñarlo! Así los robots y el ciberespacio fueron diseñados mentalmente en los discursos de los novelistas y luego visualizados y fabricados por otros diseñadores. Considero como Pangaro que conversar para crear nuevos lenguajes es la tarea puntual más importante que hacemos las personas al diseñar (2010, minutos 21:30-22:30). Conversar en la elaboración teórica, implica diseñar formas de actuación y práctica, y supone la invención o elección de palabras, argumentos y prácticas. En el hilo de José Luís Ramírez (*Op. Cit. b*), toda razón o es práctica y constructiva, o sea discursiva (conversada y diseñada) o no es razón.

Cuando diseñamos conversaciones e inventamos escenarios advertimos que el diseño es conversación aplicada. Cada proyecto que generamos ofrece a las personas que participarán de él posibilidades de conversar sobre aquello con lo cual quieren interactuar. Tenemos que contribuir a que otras personas diseñen sus propias conversaciones mediante y gracias a los artefactos diseñados. Como dice Pangaro, la conversación conduce al acuerdo (al menos el acuerdo de seguir conversando) y el acuerdo lleva a la acción y a la transacción que repetidas en el tiempo fundamentan relaciones, las cuales prolongadas producen confianza que suministra posibilidad a los cambios que son base de la innovación: al conversar creamos nuevo lenguaje, el cual requiere un cambio que requiere nuevo lenguaje, el cual creamos mediante más conversación, etc., (2010, minutos 23:00 a 27:00). Quizás aún estemos en la edad de piedra del diseño conversacional; pero innovar en la conversación es necesario para conversar en la innovación.

Hay que reconocer las ideas y creencias subyacentes de cada quien en lugar de privilegiar una supuesta objetividad cuasi-científica. Hay innumerables matices y significados articulables de la palabra diseño, dentro de los componentes de un grupo como los colectivos Tinkuy o Alpha18 y dentro de las mismas profesiones (Gutiérrez, 2011b). Como educador, me siento responsable con quienes fueron, son y serán estudiantes en mis clases; hace mucho descubrí que ni el diseño es un concepto monolítico, ni hay en él una razón que alguien ‘tiene’; rechazo pensar en un dominio donde unos pocos individuos solitarios y geniales triunfan sobre sus competidores. Los compañeros, son copartícipes, pero no necesariamente competidores. En una comunidad, todos podemos ser hebras del mismo músculo creativo, interlocutores con quienes crecer y construir. El diseño es un proceso colectivo, abierto, donde ninguna particularidad prima, y la pluralidad surge del derecho de escucharnos, no sobre consensos restrictivos sino sobre el acuerdo en la posibilidad de expresar desacuerdos (Cf. *Ibidem*).

Por eso le he apostado a la democratización del aula, a intentar atenuar las formas jerárquicas; a buscar atenuar las estructuras de mando o cuestionar las explicaciones únicas, contra mi propia tentación de dictar quién debe hacer cada labor. La segmentación entre personas alfa y personas beta, aprisiona la creatividad y niega las fluctuaciones entre perspectivas y competencias vitales para diseñar.





Como sugieren Stolterman y Russo (1997, s. p., en Johansson y Woodilla) “desconfío de los métodos de diseño: el loable propósito de establecer certitud y control en los procesos impone una paradójica predictibilidad. Pues en el diseño lo más deseable es la creatividad: la habilidad para producir lo inesperado. El proceso de diseño predecible, ya no es de diseño, sino técnica de construcción”. Algo similar anota, Sara Ilstedt Hjelm (Cf. 2005) para quien el diseño se basa en un conocimiento situado, que se enseña menos, bien explicando cómo hacerlo, que mostrando cómo es hecho. Es entre muchas voces que conversan en equipos, horizontales y circulares, que prosperarán la polifonía y el valioso desorden para navegar el mar de las novedades (Haraway 1991:191). Cada uno de nosotros es un actor o una actriz en diseño, en una situación única e irrepetible. Introduzco la noción de cognición cultural: un proceso de diseño no sólo se encuentra situado en un tiempo y lugar determinados, sino también en un contexto cultural, donde personas concretas dan forma a los tipos de problemas y soluciones concebidos a través del diseño. En cada sitio de Colombia, y en los dos grupos de Investigación de Proyecto de Grado del Programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, de los cuales cuento el proceso como resultado, tímidamente la cultura del diseño exhibe rasgos de evolución; pues es a medida que varios matices culturales se entremezclan en el curso de diseño en colaboración, de diseño en conversación, que las personas pueden influirse mutuamente en un proceso de co-evolución (Cf. Le Dantec, 2010:216). No creo que el diseño avance mucho si las prácticas de aula permanecen estáticas. Y estoy convencido de una cosa: si quienes guiamos las clases recetamos modelos exactos e intentamos convertir al diseño en una ciencia dura, impedimos diseñar a los estudiantes. ¿Si no diseña el profesor cómo pueden hacerlo las personas cuyo proceso educativo éste acompaña?

Una comunidad multiproyectual comienza para mí con el aula como zona segura, para explorar e intentar conversando en conjunto, de forma divertida e ingeniosa. No valoro un ambiente de diseño demasiado serio o solemne, veo el diseño como un juego ingenioso para producir artefactos, uno que es exitoso cuando conseguimos involucrar a más y más jugadores para proseguir jugando de modos siempre nuevos y distintos.

Por eso, insisto, no garantizo resultados extraordinarias en los proyectos de esas 32 personas que participaron del ejercicio; pero me inclino a pensar que de ellas, podemos esperar positivas sorpresas en el cercano futuro cuando su conversación continua fructifique.

## Notas

---

<sup>1</sup>Zootecnista de la Universidad de La Salle (1991), Especialista en Docencia *Universitaria de la Universidad Militar Nueva Granada* (2007). Culminando estudios de Maestría en Estudios de Género, Mujer y Desarrollo en la facultad de Ciencias Humanas de la *Universidad Nacional de Colombia*. 18 años de experiencia en el área de docencia en Diseño Industrial. Miembro permanente del Consejo Editorial y columnista de la revista *proyectodiseño*. Profesor Asociado Programa de Diseño Industrial, Facultad Ciencias Humanas Arte y Diseño de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

En este texto hubo colaboración de los siguientes 32 estudiantes:

**TribuTINKUY** (Grupo de Investigación para Proyecto de Grado, Programa de Diseño Industrial, UJTL 2011-I) Daniela Arévalo Camargo, Diego Nicolás Blanco Pinzón, Julián Arturo Bravo Alvarado, Julian Felipe Castro Quintero, Juliana Madrid-Malo Ramírez, Diana Carolina Molina Robles, Lina María Rodríguez Gómez, María Ximena Romero Troncoso, María Fernanda Perilla Buitrago, Francisco José Sánchez Huertas, Paola Sánchez Torres, Christian Alexander Valencia Gutiérrez, Andrés Wilches Velásquez, Laura Zea Martínez.

**Comunidad ALPHA18** (Grupo de Investigación para Proyecto de Grado, Programa de Diseño Industrial, UJTL 2011-II) Laura Acevedo Vásquez, Erik David Andrade Manrique, Carolina Bello Mengual, Andrea Bernal Hernández, Lina Clavijo McCormick, Carlos Andrés Díaz Avellaneda, Agata Lucía Ferreira Lopera, Natalia Foronda González, Ana María Galvis Guerrero, Laura Vanessa Lozano Rodríguez, María Camila Martínez Camacho, Raquel Sofía Montoya Guerra, Daniel Mosquera Mesa, Ingrid Ospina Prieto, Andrea Catalina Prado Cantillo, Angie Andrea, Rodríguez Ramírez, Diana Marcela Sánchez González.

---

## Referencias

- Baran, Paul, (1964). *On Distributed Communications: I. Introduction to distributed communications networks*. The Rand Corporation. Santa Monica, California.
- Baran, Paul. (2011, July 4). Disponible en: Wikipedia, The Free Encyclopedia. [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Paul\\_Baran&oldid=437684258](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Paul_Baran&oldid=437684258)
- Buchanan, Allen (1998). "Community and communitarianism" en *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Versión electrónica 1.0 (1998), pp. 1599-1605.
- Buchanan, Richard (1992). "Wicked problems in design thinking" en *Design Issues*, 8(2), 5-21.
- Conklin, Jeff. (2001). "Wicked Problems and Social Complexity". CogNexus Institute. [Online]. Disponible en la World Wide Web: <http://cognexus.org/wpf/wickedproblems.pdf> recuperado en 15/08/2011.
- Equipo (s. f.). "Etimología de Equipo" en Etimologías. deChile.net disponible en <http://etimologias.dechile.net/?equipo> recuperado en 07/09/2011.
- Gutiérrez, Alfredo (2011a). "Complejo de equipos" en revista *proyectodiseño* ed. #74 (agosto) Grupo D Ltda, Bogotá, pp. 100-101).
- Gutiérrez, Alfredo (2011b, s. p.). "El Foro, el fuero y afuera! (Sobre la construcción compartida de un diseño sin fronteras geográficas, académicas o profesionales)" en FOROALFA. Publicado el 23/05/2011 disponible en <http://foroalfa.org/articulos/el-foro-el-fuero-y-afuera>.
- Haraway, Donna Jeanne (1991). *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature*. New York: Routledge
- Holm, Ivar (2006). Ideas and beliefs in architecture and industrial design: How attitudes, orientations, and underlying assumptions shape the built environment. Oslo: AHO, The Oslo School of Architecture and Design.

Iistedthjelm, Sara (2005) "If everything is design – what then is a designer?" Nordes conference, Copenhagen versión en red disponible en <http://www.tii.se/reform/inthemaking/files/p73.pdf> recuperado en 15/08/2011

Johansson, Ulla & Jill Woodilla (2011). "Designers Dancing with (in) Hierarchies: the Importance of Non-Hierarchical Power for Design Integration and Implementation" en pp. 69-84 en *Collection#1 art+design / sociology*, de Parsons Paris School of Art + Design. <http://www.parsons.paris.com/uploads/general/Collection-n01-UK.pdf>

Krippendorff, Klaus (1995) "Redesigning Design: An Invitation to a Responsible Future" en *Design: Pleasure or Responsibility*, edited by Päivi Tahkokallio & Susann Vihma (Helsinki: University of Art and Design, 1995), pages 138-162. Versión electrónica de libre acceso en el Repositorio Scholarly Commons de la Universidad de Pensilvania [http://repository.upenn.edu/asc\\_papers/46](http://repository.upenn.edu/asc_papers/46) recuperado en 15/08/2011

Le Dantec, Christopher A. (2010). 'Situating design as social creation and cultural cognition', *CoDesign*, 6: 4, 207 — 224

Löwgren, J., & Stolterman, E. (2004). *Thoughtful interaction design: A design perspective on information technology*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Oxford Dictionaries (2011). 'Project' definition. Disponible en línea en el sitio: <http://oxforddictionaries.com/definition/project> Recuperado en 15/08/2011

Pangaro, Paul (2010). "Rethinking Design Thinking" en *PICNIC '10* (video en línea). Disponible en: <http://vimeo.com/15836403>

Programa de Diseño Industrial, Universidad Jorge Tadeo Lozano (2008) —PEP—; Grupo de trabajo: Rodrigo Fernández Neira, Manuel H. Parga Herrera, Santiago Forero Lloreda, Camilo Angulo Valenzuela, César Sierra Bernal, Fernando Álvarez Romero, Catalina Manrique Correa, María Carolina Argüello Ribón, Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño.

Ramírez González, José Luis (1993). Democracia como estructura y como forma de vida, Conferencia «Variedades y límites de la democracia», Universidad Internacional, Menéndez Pelayo, Valencia, versión en línea disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sv-68.htm> recuperado en 08/09/2011

Ramírez González, José Luis (2006). "La ordenación del territorio como tarea discursiva. Una tesis doctoral de Liliana Fracasso". En *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XI, n° 672, 30 de agosto de. [<http://www.ub.es/geocrit/b3w-672.htm>]. [ISSN 1138-9796].

Ritchey, Tom (2005/2011). "Wicked Problems. Structuring Social Messes with Morphological Analysis". Adapted from a lecture given at the Royal Institute of Technology in Stockholm, 2004. Disponible en red en <http://www.swemorph.com/pdf/wp.pdf> recuperado en 15/08/2011

Routtio, Pentti (1967/2007). Arteología, la ciencia de productos y profesiones, versión en línea disponible en <http://www.uiah.fi/projekti/metodi/s00.htm> recuperado en 07/09/2011.

Tinku. (2011, 7 de septiembre). Wikipedia, La enciclopedia libre. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Tinku&oldid=49595146>. Fecha de consulta: 03:29, septiembre 8, 2011.

Topologías de red (sin fecha). En *Indianopedia*. Disponible en [http://lasindias.net/indianopedia/Topolog%C3%ADas\\_de\\_red](http://lasindias.net/indianopedia/Topolog%C3%ADas_de_red) visitado en 15/08/2011

Vásquez Medina, José Antonio (2008). Tinkuy "Ética del encuentro: apuntes para repensar nuestra ética". Disponible en Interculturalidad y perspectivismo: <http://joseantoniovasquezm.blogspot.com/2008/04/tinkuy.html> recuperado en 15/08/2011

**Recibido:** marzo 30 / **Aprobado:** mayo 21 de 2013.