

*Ensayo académico*

# Dibujo, diseño y tecnologías emergentes en la formación crítica hacia futuros posibles

*Drawing, Design, and Emerging  
Technologies in Critical Education  
Toward Possible Futures*

*Desenho, Design e Tecnologias Emergentes  
na Formação Crítica para Futuros  
Possíveis*

Recibido: 17 de mayo de 2025

Aceptado: 29 de junio de 2025

**Marco Antonio Sandoval Valle**

Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional Autónoma de México

<https://orcid.org/0009-0003-1863-4722>

[msandoval@ctac.fad.unam.mx](mailto:msandoval@ctac.fad.unam.mx)

## Resumen • Abstract • Resumo

Este texto reflexiona sobre la relación entre dibujo, diseño y tecnologías emergentes en la educación en diseño. Destaca la importancia del dibujo como práctica epistémica y corporal frente a la creciente digitalización. Se problematiza la vulnerabilidad del dibujo en la enseñanza debido a la automatización y desmaterialización tecnológica, que separan el pensar del hacer. Propone una formación en diseño que valore críticamente las visualidades, fomentando prácticas reflexivas y éticas. Además, enfatiza la necesidad de repensar la educación en diseño como un proceso continuo que integre innovación tecnológica, pensamiento crítico y sensibilidad proyectual.

**Palabras clave:** dibujo y tecnologías, tecnologías emergentes y dibujo, diseño y futuros posibles, dibujo y educación, dibujo y visualidades.

*This text reflects on the relationship between drawing, design, and emerging technologies in design education. It highlights the importance of drawing as an epistemic and embodied practice in the face of increasing digitalization. The vulnerability of drawing in teaching is problematized due to automation and technological dematerialization, which tend to separate thinking from doing. It proposes design education that critically values visualities, fostering reflective and ethical practices. Additionally, it emphasizes the need to rethink design education as an ongoing process that integrates technological innovation, critical thinking, and projectual sensitivity.*

**Keywords:** drawing and technologies, emerging technologies and drawing, design and possible futures, drawing and education, drawing and visualities.

*Este texto reflete sobre a relação entre desenho, design e tecnologias emergentes na educação em design. Destaca a importância do desenho como prática epistêmica e corporal diante da crescente digitalização. Problematisa a vulnerabilidade do desenho no ensino devido à automação e desmaterialização tecnológica, que separam o pensar do fazer. Propõe uma formação em design que valorize criticamente as visualidades, promovendo práticas reflexivas e éticas. Além disso, enfatiza a necessidade de repensar a educação em design como um processo contínuo que integre inovação tecnológica, pensamento crítico e sensibilidade projetual.*

**Palavras-chave:** desenho e tecnologias, tecnologias emergentes e desenho, design e futuros possíveis, desenho e educação, desenho e visualidades.

*Ensayo académico*

# **Dibujo, diseño y tecnologías emergentes**

en la formación crítica  
hacia futuros posibles

— *Marco Antonio Sandoval Valle*

## **Introducción**

Este texto busca dar cuenta de la relación intrínseca entre el dibujo, el diseño y sus intersecciones con la tecnología, a partir de una reflexión prospectiva en el ámbito educativo. La práctica del dibujo, vinculada a la reflexión sobre la imagen y a la enseñanza del diseño ha sido históricamente inseparable y fundamental en el campo de la comunicación visual, tanto en los procesos formativos como en el ejercicio profesional. Resulta imposible concebir la historia de las sociedades sin considerar la influencia de la visualidad, lo que exige reflexionar sobre el diseño y la agencia de la imagen como recurso fundamental y su impacto social. En este marco, es igualmente necesario reconocer el trazo –como dibujo y recurso visual– en toda su complejidad epistémica, fenomenológica, comunicativa, expresiva y más, con el objetivo de situarlo en el desarrollo de los procesos del diseño.

Por lo tanto, el objetivo de este escrito es proponer una aproximación crítica al dibujo como práctica epistémica, expresiva y política en el contexto de la enseñanza del diseño y la visualidad, particularmente frente a los desafíos que plantean las tecnologías emergentes. Se propone así un análisis desde una perspectiva propositiva, orientada a experimentar formas alternativas que reconozcan el valor del dibujo frente a las tendencias asociadas con los sistemas digitales no-humanos.

Desde una metodología cualitativa y hermenéutica, y a partir de una revisión de las transformaciones contemporáneas en las pedagogías del dibujo y del diseño, este trabajo aborda el dibujo no sólo como objeto de estudio, sino como una forma situada de conocimiento. En este sentido, el dibujo permite proyectar y comprender la realidad desde una mirada hacia el futuro, sin necesidad de centrarse en casos particulares. Además, se adopta un enfoque basado en el hacer y en la práctica, y se considera al diseño como medio epistémico que posibilita pensar, hacer y sentir de manera compleja las interrelaciones entre dibujo, diseño y realidad, en un contexto de profunda transformación.

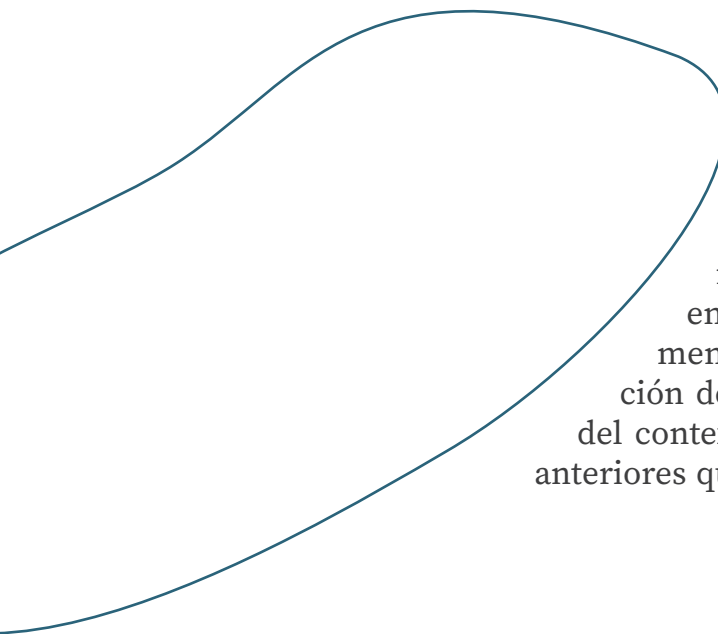
En el ámbito específico de la formación en los estudios de diseño, es esencial reconocer que el mundo actual difiere significativamente del que existía hace apenas una década. En un entorno saturado de imágenes, se vuelve urgente una valoración crítica de las visualidades, entendidas en su capacidad para interpelar, resignificar y transformar el contexto. Esta mirada reconoce la necesidad de fomentar posturas que trascienden la utilidad e inmediatez del diseño, que se orienten hacia una práctica reflexiva, ética y comprometida con su tiempo.

En consecuencia, lo anterior conduce a problematizar, en el contexto actual, la revalorización del dibujo y las tensiones que su consideración genera en los entornos educativos del diseño (Schenk, 2007). En primer lugar, se hace evidente la creciente vulnerabilidad de la “exigencia de dibujar” que durante décadas fue en buena medida un paradigma de formación y comunicación en la educación y práctica del diseño –ahora expuesto–, situación que se ve trastocada en una época en la que gran parte de los procesos de creación descansan sobre plataformas digitales. La automatización ha producido la invisibilización de dimensiones reflexivas estrechamente ligadas a la corporalidad, la manualidad y al pensamiento que se manifiesta en el gesto y el trazo. Esta tendencia refuerza la dicotomía entre pensar y hacer, concebidos como actos separados, lo cual puede despojar al dibujo de su potencia epistémica.

En este sentido, la perspectiva de Vinck (2018) resulta relevante, al advertir cómo la creciente implicación de la tecnología informática ha propiciado procesos de “desmaterialización” que

si bien afectan a los objetos culturales, también logran influir en los sujetos. Vinck señala que en el ámbito de las humanidades digitales se reconoce una distancia significativa entre la digitalización y la transformación del objeto cultural, al convertirse éste en un conjunto de datos codificados, “caracteres alfabéticos, información de formato, estructuras legibles por máquinas” (Vinck, 2018, p. 22). Aunque su análisis se centra en el registro objetual, su comentario puede extrapolarse al ámbito del diseño para advertir cómo el acto de dibujar también corre el riesgo de ser descorporalizado. Así, el dibujo en los procesos diseñísticos puede verse reducido a una mera herramienta instrumental, técnica o funcional, que se le deslegitima como una forma situada de conocimiento, capaz de articular pensamiento visual y corporal, experiencia sensible y acción proyectual.

Por otra parte, hay que dar cuenta de la sobre exposición de artefactos, tácticas y tecnologías como lo señala Herrera Batista, en el sentido de que “nunca antes la sociedad había contado con tantos recursos y posibilidades tecnológicas para mejorar la cobertura y calidad de la educación superior” (2016, p. 70). En efecto, la disponibilidad masiva de recursos digitales y dispositivos tecnológicos ofrece oportunidades sin precedentes para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta transformación tecnológica no debe interpretarse de manera aislada ni lineal. El presente educativo, con sus innovaciones, es también producto de un pasado que no sólo ha contribuido a configurar prácticas actuales, sino que ha sentado las bases sobre las cuales se proyectan futuros posibles.



Desde esta perspectiva, la construcción social de una identidad del diseño en el ámbito de su enseñanza, ámbito en el que el dibujo ha sido sistémico en su conformación, otorga cierto fenómeno de continuidad que permite la conformación de criterios distintivos y de reconocimiento al mantener ciertas estructuras colectivas en la visualidad. Es decir, incluso cuando un fenómeno –como el uso del dibujo en el diseño o la adopción de nuevas tecnologías– se transforma en función del contexto y del tiempo, mantiene rastros de prácticas anteriores que le otorgan sentido y coherencia. Comprender

esta tensión entre cambio y permanencia es clave para una reflexión crítica sobre el papel del dibujo en la enseñanza del diseño en este tiempo.

De tal manera, centrar la atención en las posibilidades epistémicas del dibujo permite abrir un diálogo prospectivo con la necesidad de revalorar el pensamiento visual, corporal y sensorial. Esta perspectiva se plantea como estrategia para reconsiderar el dibujo como una forma legítima de conocimiento, especialmente ante la posibilidad de su debilitamiento en los contextos contemporáneos de producción y enseñanza. En última instancia, se trata de una invitación a proyectar su sentido hacia el futuro, particularmente ahora que los dibujos e imágenes autogeneradas irrumpen en todos los ámbitos, complejizando la vida, transformando la producción visual y redefiniendo los horizontes educativos. Y es que es innegable que, como menciona Pink y colaboradores (2019, p. 27), “los medios digitales [tecnologías] forman parte de las relaciones humanas”.

### **Dibujo y diseño para pensar lo futurible**

Resulta particularmente desafiante anticipar y comprender las transformaciones que han tenido lugar –y las que aún están por venir– en el ámbito educativo del diseño, especialmente en lo que respecta a la práctica del dibujo. Se vive en una época marcada por la aceleración vertiginosa de acontecimientos, donde apenas se logra asimilar lo que ocurre en el presente, sin poder captar del todo las múltiples variables que configuran la complejidad de la realidad. La constante irrupción de procesos de innovación, el uso de artefactos y dispositivos, así como la incorporación de estrategias tecnológicas, ha generado una sobreexposición general de los individuos –en este caso por ser de nuestro interés–, particularmente de los estudiantes de diseño. Esta exposición les exige conformar sus propios criterios y marcos de conocimiento frente a paradigmas en constante mutación. Como advierte Torres García, “los estudiantes actuales han crecido en un contexto ágil y siempre cambiante, por ello consideran la clase tradicional centrada en el instructor no sólo inefectiva, sino aburrida y propensa a distracciones” (2016, p. 27).

De hecho, el simple acto de intentar comprender el fenómeno ya implica un desfase, pues al hacerlo sus variables han comenzado a transformarse. Ante este panorama, reconsiderar el dibujo como una práctica que encarna otros saberes, formas de representación y modos de resolución visual se convierte en una estrategia formativa, humana y necesaria. Este enfoque no sólo permite resistir las tendencias dominantes –cuando son incorporadas irreflexivamente como panaceas pretendidamente capaces de resolver cualquier circunstancia profesional; muchas veces homogéneas, tecnocráticas y carentes de crítica–, sino que también reivindica la educación en diseño como un espacio de complejidad ética, política y sensible, capaz de incorporar otras formas de reflexión tanto en la enseñanza como en la investigación en diseño.

Se ha ejercido un señalamiento hacia las dinámicas y funciones de la incorporación tecnológica –sustentadas en el hecho de que éstas han penetrado prácticamente todas las esferas de la vida humana: las relaciones sociales, los tiempos, los espacios, y, en consecuencia, los procesos educativos–, y también subsiste cierta dificultad generalizada para comprender cómo abordarlas y utilizarlas de forma racional. En este contexto, el dibujo puede ser comprendido como una práctica de resistencia frente a la saturación mediática y la estandarización cultural. Desde otra mirada, de carácter más pragmático y realista, habilita su incorporación en contextos educativos, y articula estrategias didácticas con actividades profesionales. El dibujo, en tanto lenguaje expresivo, cognitivo y simbólico, posibilita la construcción de saberes y experiencias, abiertas, prospectivas, flexibles y complejas. Desde esta óptica, resulta pertinente considerar las dimensiones espacio-temporales que configuran la formación en diseño, así como su papel en los procesos de transformación subjetiva y profesional, atendiendo a la continuidad y a la diferenciación como factores clave.

Se considera relevante comenzar con la descripción y análisis de algunos principios temporales y espaciales relacionados con la actividad formativa y sus conexiones con aspectos profesionales, así como centrar la atención en los individuos. Esto contribuirá a facilitar la comprensión de un ejercicio de proyección en el ámbito del diseño, y permitirá delinear ideas con cierta



coherencia. Como se ha mencionado, es pertinente destacar un principio fundamental de la realidad: *su carácter inherentemente cambiante*. Esto implica que las circunstancias, los saberes y las prácticas están en constante transformación. Así entendido, la construcción del presente y la proyección del futuro se sostienen en las experiencias del pasado. A pesar de esas transformaciones, cada fenómeno mantiene ciertos rasgos de similitud, lo que permite establecer vínculos identitarios entre distintos momentos históricos. Este principio, que articula “continuidad, diferenciación y similitud”, tiene un profundo significado en el campo educativo (Giménez, 2007), donde el conocimiento no se acumula linealmente, sino que se resignifica desde nuevas condiciones y contextos.

Dicho lo anterior, la exposición a medios en correlación con *el acceso y control derivados de lo que se ha denominado “racionalidad tecnológica”, así como con la interrelación entre los procesos educativos y los tiempos prospectivos* de maduración de los estudiantes en relación con lo vivido en las aulas, son factores clave para comprender la complejidad actual de la educación, el dibujo y las tecnologías emergentes. Pero, ¿qué ha de entenderse como racionalidad tecnológica? De Moraes (2010) la define como

[...] el poder de intervenir en varias dimensiones a la vez: en la percepción de los individuos y grupos, en las formas de organización social, en los horizontes de innovación y sus patrones estratificados de acceso. Sin contar que el propio sistema tecnológico, con sus procesos de revisión, superación y retroalimentación continuas, responde, regula y administra el repertorio de innovaciones, habilidades y saberes que circulan en la sociedad (p. 47).

Así, la racionalidad tecnológica puede concebirse como un tipo de control proyectado a partir de un bagaje de conocimientos y una serie de innovaciones que son diseminados y comercializados de manera intencional (De Moraes, 2010). Esto es, se trata de una forma práctica y cotidiana de operación del poder que de algún modo conlleva el estandarte de la actualización, la innovación, y con ello la incorporación a un mundo y a un tiempo que ha sido “mejorado y hecho eficiente”. Sin duda, esto estruc-



tura y organiza económica, social y culturalmente la existencia. Lo anterior permite pensar que las incorporaciones técnicas y tecnológicas no son inocuas, ya que generan consecuencias a partir de sus intereses y despliegues. En este contexto, Torres García (2016) señala que,

Traer su propio dispositivo (*Bring Your Own Device* o byod) es la tendencia de los individuos a integrar a su actividad laboral recursos digitales móviles propios, sean computadoras portátiles, tabletas o teléfonos celulares inteligentes, aunque existen variantes, conceptos, requisitos, costos, políticas y riesgos (p. 25).

En el ámbito educativo, una constante es pensar la tecnología como herramienta o recurso de enseñanza, sin embargo, desvincularla de una condición crítica, sin cuestionar el origen y el para qué o por qué de su incorporación, de su instrumentación institucional, el cambio de las dinámicas de socialización del conocimiento y de su producción, entre muchos procesos y consecuencias, puede también generar una especie de control ideológico en lo pedagógico. Los dispositivos, estructuras de gestión y software de aprendizaje suelen aplicarse en este ámbito como inevitables, y cuando no van acompañados de su dimensión económica y política tienden a homogenizar y automatizar procesos, descorporizando el pensamiento analítico e igualando diferentes saberes.

En la dependencia y empobrecimiento docente que se genera cuando las instituciones toman en cuenta las estrategias provenientes del ámbito empresarial o comercial, se puede visualizar la racionalidad tecnológica, un *ethos situado* y que funciona también como dinámica de poder. En este sentido, Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970) ejerce una crítica en relación con cómo los procesos de enseñanza son implicados por ciertos despliegues tecnológicos, al producir imposiciones, dependencia y una tendencia a la uniformización de principios rectores y contenidos en las políticas educativas. Desde esta perspectiva, se vuelve urgente reconectar con los fundamentos del diseño desde una mirada crítica y prospectiva. El vínculo entre dibujo y diseño, lejos de limitarse a una relación histórica o formativa, ofrece claves para afrontar desafíos contemporáneos. En un momento en que la inteligencia artificial, la automatización

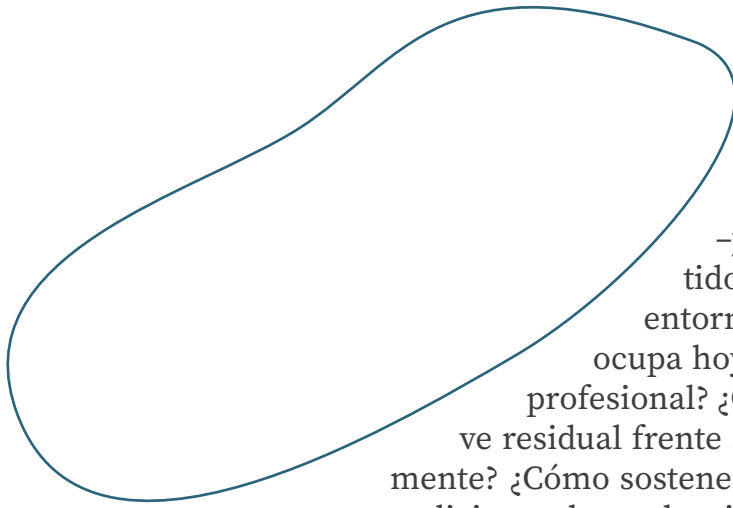
y la pérdida de diversidad transforman de manera radical los modos de enseñanza y la producción visual, se hace necesario cuestionar las consecuencias de estos modos y medios de producción de imágenes. Por un lado, la eficiencia y la replicabilidad que prometen las tecnologías digitales tienden a desplazar la dimensión reflexiva, corporal y situada del acto de dibujar. Por otro lado, se corre el riesgo de reducir la práctica del diseño a un proceso operativo guiado por algoritmos, debilitando su potencia crítica, expresiva y cultural.

En el marco de lo *futurible* –entendido como la capacidad de imaginar futuros deseables y proyectar soluciones en escenarios distintos al presente–, cobra relevancia la posibilidad de concebir mundos alternativos, como plantea Escobar (2017), especialmente desde una idea que reinventa el diseño a partir de otras racionalidades y formas de vida. En este horizonte, resulta significativo comenzar con la descripción y el análisis de ciertos principios temporales y espaciales vinculados a la actividad formativa y sus relaciones con los ámbitos profesionales, al poner énfasis en los trayectos individuales.

Este escenario de continuidades y transformaciones invita también a reflexionar sobre la madurez vocacional, en particular en el contexto de la formación en diseño. Diversas investigaciones han señalado que las elecciones vocacionales no constituyen eventos aislados, sino procesos prolongados que se despliegan a lo largo del ciclo vital. Autores como Super y Crites (1966), y posteriormente Osipow (1990), proponen una serie de etapas en este desarrollo: *cristalización, especificación, implementación, estabilización y consolidación*. Cada una de estas fases representan momentos clave en la construcción de la identidad profesional, y ofrecen una perspectiva útil para comprender cómo se articulan aprendizajes, prácticas y decisiones a lo largo de la trayectoria formativa y profesional, en este caso de quienes estudian y posteriormente ejercen profesionalmente el diseño.

Este panorama cobra especial relevancia cuando se lo observa a la luz del desarrollo vocacional en el diseño. Osipow (1990) visibiliza que la evolución profesional, según las dinámicas formativas más posicionadas en la actualidad, no ocurre de manera inmediata ni lineal, sino que abarca diversas etapas. Desde la

perspectiva planteada, se advierte que en la fase de *cristalización* (14-18 años) los jóvenes comienzan a identificar preferencias y proyectar decisiones basadas en sus intereses personales. Por su parte, en la etapa de *especificación* (18-21 años) afinan su vocación, y en la de *implementación* (21-24 años) comienzan a formarse y a aplicar su conocimiento en entornos reales. La *estabilización* (25-35 años) marca un periodo donde se busca congruencia entre identidad profesional y desempeño, lo que elimina fuentes de inestabilidad. Finalmente, en la etapa de *consolidación* (a partir de los 35 años) se logra disfrutar del estatus y la posición construidos a lo largo del camino.



Desde esta lógica, un estudiante de diseño que egresa a los 23 o 24 años alcanzará su madurez profesional entre los 34 y 40 años. En este punto surgen cuestionamientos profundos –y para nada absurdos– sobre el sentido y la dirección de la profesión en un entorno en constante mutación. ¿Qué lugar ocupa hoy el pensamiento visual en el ejercicio profesional? ¿Qué se pierde cuando el dibujo se vuelve residual frente a las imágenes generadas algorítmicamente? ¿Cómo sostener una práctica significativa cuando las condiciones de producción tienden a la desmaterialización y la estandarización? Estas preguntas, lejos de señalar un problema estrictamente técnico, apuntan a una crisis de sentido que sólo puede abordarse desde una reflexión crítica sobre la educación, la cultura visual y los modos de conocer en el tiempo. En este contexto, revalorizar el dibujo como práctica epistémica –sensorial, corporal y situada– se convierte en una necesidad para imaginar futuros posibles en el diseño.

Lo anterior, en línea con lo que plantea Pink y colaboradores (2019), quienes invitan a pensar en la formación del diseñador desde una comprensión más amplia de la vida contemporánea, donde “las tecnologías y los medios digitales (y las cosas que las personas podemos hacer con ellos), por un lado, y las infraestructuras de la vida cotidiana, por otro, son mutuamente dependientes” (p. 25). Esta observación, tan simple como profunda, subraya que los denominados medios digitales no son entes ais-

lados, sino parte integral de los universos cotidianos de los individuos. Por tanto, entender su funcionamiento, su dimensión simbólica y su capacidad de transformar hábitos, percepciones e imaginarios resulta crucial para repensar el campo del diseño.

En este contexto, se vuelve pertinente interrogar la vigencia y las lógicas detrás de la formación académica inicial: ¿en qué medida sigue siendo relevante frente a un entorno profesional en constante evolución? Las transformaciones aceleradas en el ámbito del diseño y la tecnología exigen perfiles capaces de adaptarse, de actualizarse continuamente y de articular habilidades técnicas con una capacidad de crítica. Es decir, la formación no puede pensarse como un punto de partida estático, sino como un proceso continuo y mutuamente interdependiente, donde se aborde y experimente con las transformaciones técnicas y culturales en el tiempo.

Asimismo, se vuelve necesario visibilizar cómo las tendencias del mercado laboral y las oportunidades profesionales emergentes, además de influir y condicionar las prácticas formativas y laborales, impactan también de forma directa en las trayectorias de vida, e influyen en las decisiones que las personas toman a lo largo de su desarrollo profesional. Estas condiciones obligan a repensar qué enseñamos en las universidades y cómo lo hacemos, en especial en campos como el diseño, donde aspectos como la innovación, la sensibilidad proyectual y la agencia transformadora son centrales. En ese sentido, los desarrollos tecnológicos no han desplazado la relevancia del dibujo como medio de exploración cognitiva y visual, pues estos no necesariamente garantizan el fomento de la inventiva visual (Gómez y Gavidia, 2015).

El proceso de proyección de elementos educativos que perduren en el tiempo y que influyan de manera significativa en los programas de estudio de diseño se enfrenta a la complejidad de diversas variables. De este modo, surgen interrogantes cruciales, tales como: ¿quién asume la responsabilidad de liderar estos procesos? ¿Qué variables y consideraciones se deben tener en cuenta para diseñar un programa de estudios que mantenga su relevancia y pertinencia incluso después de dos décadas? Estas

preguntas resaltan la necesidad de identificar y comprender las motivaciones y condicionantes que animan a los agentes involucrados en la formulación de programas educativos a largo plazo. Además, subrayan la importancia de contar con individuos capacitados y visionarios que puedan anticipar las evoluciones futuras en sus respectivos campos y diseñar programas de estudio flexibles y adaptables.

Una posible orientación pedagógica frente a este desafío podría contemplar aquello que Pink y colaboradores (2019) denominan como *no-digital-centrismo*, una postura que, desde una perspectiva etnográfica, reconoce que lo digital es fundamental, pero no debe ser considerado como el eje esencial. Esta postura invita a desplazar la centralidad de los medios tecnológicos para centrarse en los sentidos y significados que adquieren en la vida cotidiana. En este enfoque, lo importante no es la tecnología en sí misma, sino cómo se entrelaza con otras prácticas, materialidades y afectos<sup>1</sup> cotidianos. Es decir, cómo se usan y cómo son vividas por las personas en sus contextos, en observación de las transformaciones que producen.

La cuestión reside en reconocer que el diseño curricular efectivo –y afectivo– no sólo depende de la pericia técnica, sino también de la habilidad para anticipar cambios sociales, tecnológicos y culturales. A los responsables de estos procesos les incumbe ser capaces de trascender las tendencias momentáneas y establecer fundamentos sólidos a partir de los cuales logren mantener la relevancia del programa a lo largo del tiempo. En última instancia, la construcción de programas de estudio perdurables implica una combinación de visión a futuro, comprensión de la dinámica educativa y la capacidad de adaptación continua a un entorno en constante cambio (Rodríguez, 2020).

---

<sup>1</sup> El afecto [*affectum*] hace referencia a una serie de inclinaciones e impulsos que se implican en la acción y la percepción. En una discusión como la que se propone, hace referencia a cómo el dibujo puede ser entendido como un acto afectivo, donde el cuerpo, mediado por instrumentos, se implica en un circuito de impresiones, intensidades y modulaciones que exceden lo meramente racional. Así, al evidenciar el afecto se reconoce el condicionamiento y posibilidades que los instrumentos y medios ejercen en la corporización y comprensión de aspectos subjetivos y culturales, en dimensiones diversas de la vida.

## Dibujar como práctica epistémica

La creación de centros educativos dedicados a la formación de diseñadores marcó un punto vital en la historia del diseño como disciplina académica. Como señala Bonsiepe (1997), este cambio puede identificarse por “la creación de instituciones de enseñanza-la transformación de una actividad informal en actividad estructurada” (p. 32). La institucionalización del diseño gráfico a nivel universitario supuso no sólo la legitimación de su enseñanza, sino también un crecimiento sostenido en el número de estudiantes, programas y universidades comprometidas con su desarrollo.

Hoy, particularmente en el contexto mexicano,<sup>2</sup> las instituciones que imparten diseño gráfico recurren a una diversidad de términos para definir sus objetivos educativos y perfilar a sus egresados. Estas diferencias responden a múltiples factores: el entorno geográfico, las demandas de sectores profesionales específicos, la diferenciación en un mercado educativo altamente competitivo o incluso estrategias de posicionamiento institucional a través de estrategias de marketing para promover sus servicios educativos.

La enseñanza del diseño se ve inevitablemente influenciada por condiciones históricas, tecnológicas, económicas, sociales y culturales en constante transformación. El actual escenario global, caracterizado por un intercambio multidimensional –social, político, ambiental y económico–, redefine continuamente los marcos de referencia para la educación superior. La reconfiguración de ejes geopolíticos, el acelerado desarrollo tecnológico y los profundos cuestionamientos socioculturales –en torno a la identidad, el género, la sostenibilidad y la movilidad humana– demandan, por una parte, enfoques educativos más dinámicos y, por otra, como se busca visibilizar, propuestas flexibles y críticas.

---

<sup>2</sup> Con el objetivo de obtener una visión general sobre la cantidad de escuelas y planes de estudio de diseño disponibles en el país, es posible consultar la información recopilada por la Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico (Encuadre), así como por la Asociación Mexicana de Instituciones y Escuelas de Diseño Industrial (di Integra).



En este contexto de cambio permanente, los planes de estudio en diseño requieren repensarse de manera constante. Su configuración debe responder no sólo a las exigencias del presente, sino también a la proyección de escenarios futuros posibles, en los que el diseño siga siendo pertinente, ético y transformador. Como plantea Sandoval (2021), algunos elementos clave se sitúan hoy en el centro del debate académico, al ser fundamentales para dotar de personalidad y sentido a las propuestas universitarias en diseño. Este marco es complejo, como es de pensarse, pues impacta en específico en la enseñanza del dibujo, disciplina fundamental en la formación proyectual. Si bien el dibujo ha sido históricamente una herramienta de representación, hoy se le reconoce además como medio de pensamiento, exploración y resolución creativa. Así, surge una interrogante central: ¿cuáles son los desafíos de la enseñanza del dibujo en los nuevos modelos educativos del diseño?

Responder a esta pregunta implica reconocer que la educación en diseño no puede reducirse a la transmisión de técnicas o estilos, sino que debe promover una comprensión crítica del dibujo como lenguaje visual, como espacio de conceptualización y como dispositivo para imaginar y construir futuros alternativos. Este enfoque requiere integrar el dibujo no sólo como contenido curricular, sino como una práctica transversal capaz de articular saberes y proyectar sentidos. Las diferentes orientaciones de los programas de diseño –ya sean más disciplinares o interdisciplinares– reflejan las múltiples formas en que las instituciones construyen su identidad y proyectan su visión. La enseñanza del dibujo, en ese entramado, no puede permanecer estática. Debe abrirse a nuevas metodologías, explorar su potencial como herramienta cognitiva y relacional, además de situarse en diálogo con las transformaciones culturales, tecnológicas y profesionales que configuran el diseño actual y sus posibilidades futuras.

## **Ideas finales**

En la búsqueda de una integración efectiva del dibujo en la perspectiva estructural de un programa de estudios, se plantea la interrogante sobre cómo diseñar un enfoque educativo que sea no sólo pertinente, sino también beneficioso para los estudian-



tes de diseño. En este entorno, surge la necesidad de establecer objetivos específicos, cuidadosamente alineados tanto con las demandas dinámicas del campo del diseño y con las tecnologías emergentes. La reflexión se amplía hacia la exploración de cómo el aprendizaje y los procesos de dibujar pueden potenciar procesos epistémicos y habilidades fundamentales para los diseñadores, tales como *la comunicación visual, la representación y la resolución creativa de problemas*. En este proceso, se plantea la cuestión crucial de diseñar un enfoque pedagógico que no sólo enseñe los fundamentos técnicos, sino que también fomente de forma integral la aplicación práctica del dibujo en proyectos y situaciones del ámbito profesional (Berger, 1974). Así pues, se vislumbra la posibilidad de que las implicaciones del dibujo en la formación profesional del diseño se ejerza desde una aproximación procedimental, y desde su comprensión como una herramienta para estimular la creatividad, la originalidad y la incorporación de tecnologías emergentes en los proyectos de diseño. Se plantea así la pregunta sobre el equilibrio adecuado entre la enseñanza del dibujo y la integración de herramientas digitales y tecnologías en el proceso educativo.

Ante la complejidad e incertidumbre que caracterizan nuestro tiempo, se vuelve imprescindible repensar la formación en diseño desde una visión flexible e integral. No se trata de una preparación instrumental, sino de una formación que tenga como ejes centrales *el pensamiento crítico* –entendido como una observación profunda de uno mismo en la experiencia– y la capacidad de observar el mundo, de comprender cómo se representa y cómo se interviene desde el diseño. En este horizonte, la inclusión de la inteligencia artificial y la posibilidad de *imaginar modos colaborativos de creación adquieren relevancia*. *La interacción entre tecnologías emergentes, prácticas de diseño y el acto de dibujar* puede concebirse como un *sentipensar* expandido, donde convergen dimensiones cognitivas, sensoriales, expresivas y proyectuales. Esta integración permite un uso consciente de la automatización, e invita a abordarla desde lo fenomenológico, con lo que da lugar a una relación recíproca entre técnica y experiencia.

En este contexto, el dibujo activa otros modos y momentos – más introspectivos, sensibles y espaciales– que desafían la inmediatez dominante. A partir de esta mirada, *es posible imaginar experiencias alternativas* que no rechacen la tecnología, sino que la examinen críticamente. Se trata de incorporar a la acción proyectual desde una lógica experimental y de exploración, y mantener un equilibrio que no desvincule lo técnico de lo subjetivo, lo intuitivo, lo sensible y lo ético. Formar diseñadores hoy implica asumir esta complejidad como campo fértil para la reflexión y la acción. Este escenario supone la generación de espacios donde lo operativo se entrelaza con lo político, lo ético y lo afectivo; donde la sensibilidad no sea excluida, sino reconocida como parte constitutiva de la inteligencia proyectual. Sólo así podrá hablarse de una formación situada, crítica y con capacidad de anticipar y transformar futuros posibles.

Por último, este texto permite reconocer la vigencia y relevancia de la práctica del dibujo como una experiencia de conocimiento de la realidad, al articular pensamiento visual, corporalidad y sensibilidad en la resolución de problemáticas complejas desde el diseño. Asimismo, abre líneas de investigación en torno a los procesos de sentipensar el dibujo con la automatización y la generación de imágenes mediante inteligencia artificial, al plantear escenarios desde la indagación de tópicos significativos para la disciplina del diseño. Entre ellos destacan el dibujo como práctica epistémica, las experiencias pedagógicas del dibujo y del diseño frente a las transformaciones tecnológicas emergentes, y la necesidad de construir un pensamiento crítico en la cultura visual, es decir, una generación de visualidades críticas.



## REFERENCIAS

- Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño Gráfico Encuadre (2025, mayo). *Perfiles de planes académicos de diseño*. <https://encuadre.org/>.
- Asociación Mexicana de Instituciones y Escuelas de Diseño Industrial di Integra (2025, mayo). *Perfiles de planes académicos de diseño*. <http://di-integra.org.mx/>.
- Berger, J. (1974). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Bonsiepe, G. (1997). *Las 7 columnas del diseño*. UAM Azcapotzalco.
- De Moraes, D. (2010). Cultura tecnológica, innovación y mercantilización. En D. de Moraes (comp.), *Mutaciones de lo visible: Comunicación y procesos culturales en la era digital* (pp. 47-66). Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Tinta Limón.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Conaculta.
- Gómez, L. V. y Gavidía, C. V. (2015). Describir y dibujar en ciencias. La importancia del dibujo en las representaciones mentales del alumnado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 441-455. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2934/2650>.
- Herrera Batista, M. A. (2016). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe: Un análisis prospectivo*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-Unesco.
- Osipow, S. (1990). *Teorías sobre la elección de carreras*. Trillas.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital: Principios y práctica*. Ediciones Morata.
- Rodríguez, L. (2020). De las ciencias al humanismo en diseño. En D. Bedolla y A. Caballero (eds.), *Bahuen: Hacia la construcción del diseño de una visión social y humanista* (pp. 91-110). UAM Cuajimalpa.

- Sandoval, M. (2021). El pensamiento social y procesos de ideación en la enseñanza del diseño. En L. Vilchis (coord.), *Docencia en el Diseño* (pp. 143-162). Tinta Nueva Ediciones.
- Schenk, P. (2007). A letter from the front line, What is Drawing For? *Contemporary Drawing Research Tracery*, s/n. <http://www.lboro.ac.uk/departments/tracey/@lboro.ac.uk>.
- Super, D., y Crites, J. (1966). *La medida de las aptitudes profesionales*. Espasa.
- Torres García, F. (2016). BYOD: Una navaja suiza para el diseño. En M. V. Ferruzca Navarro, C. Salgado y J. Morales (eds.), *Educación digital y diseño: Elecciones desde CYAD* (pp. 25-40). UAM.
- Vinck, D. (2018). *Las humanidades digitales: Actores, prácticas y objetos*. Siglo XXI.