

ARTÍCULO

Entre la profesión inicial y la profesión académica: el dilema de los diseñadores gráficos de la UASLP*

Vanessa García Díaz**

* Título en inglés: Between the initial profession and the academic profession: the dilemma of the graphic designers of the UASLP.

** Doctora en Ciencias Sociales, realiza una estancia posdoctoral en la Facultad de Psicología de la UASLP.
Correo electrónico: vanessa_gd@yahoo.com

Recibido el 10 de febrero del 2014; aprobado el 18 de mayo del 2015

PALABRAS CLAVE

Identidad/Profesión
académica/Disciplina/
Educación Superior/
Diseño Gráfico

Resumen

Este artículo explora el lugar que los diseñadores gráficos le otorgan a su profesión inicial y académica en la construcción de su identidad. Por medio de entrevistas biográficas, la investigación recupera las experiencias de

tres diseñadores gráficos con contratos de tiempo completo en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, se analiza cómo los diseñadores se encuentran en una etapa de negociación de la cultura académica de producción de conocimiento. Ésta puede representar un peligro para los diseñadores y para la pluralidad que, se supone, la universidad acoge.

KEYWORDS

Identity/Academic
profession/Discipline/
Higher Education/
Graphic Design

Abstract

This article explores the place that graphic designers assign to their initial and academic professions in the construction of their identities. Through biographical interviews, the research collects the experiences of three

full-time graphic-design professors at the Autonomous University of San Luis Potosi. Using symbolic interactionism, the study analyses the stage in which the designers must negotiate an academic culture based on knowledge production. This stage poses risks to the graphic designers' identity and the plurality which the university ostensible embraces.

Introducción

Hace apenas pocos años, el estudio de la identidad de los individuos insertos en un contexto educativo sobresalió como un área especializada de la investigación social (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). A pesar de este creciente interés, no abundan los estudios sobre la reconfiguración identitaria de los académicos en contextos educativos cambiantes (Trahar, 2011), fenómeno que se agudiza en las artes y la arquitectura (Pinto, Galaz y Cordero, 2009). Asimismo, el conocimiento de la Educación Superior (ES), a partir de la experiencia de los actores, sigue siendo limitado, sobre todo si se toma en cuenta la incipiente producción científica realizada en algunas entidades federativas mexicanas (García, Grediaga y Landesmann, 2003; Osorio, 2009).

Para apoyar la apremiante tarea de conocer mejor la academia mexicana, según sus afiliaciones disciplinarias y diferencias regionales e institucionales, este artículo centra su mirada en la Licenciatura en Diseño Gráfico (LDG) de la Facultad del Hábitat (FH) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), entidades donde escasamente se han originado estudios que den voz a sus actores (López, 2009), específicamente sobre sus experiencias como académicos.

En el ámbito internacional, el estudio del diseño ha cobrado relevancia en los últimos años (Trowler, 2012) a partir del crecimiento acelerado de doctorados en esta disciplina (Elkins, 2014b). Desde su reciente incursión en ámbitos universitarios, el diseño ha pugnado por validar sus procesos de investigación dentro de la academia frente a otros más sistematizados y con una larga tradición en la producción y en la divulgación del conocimiento (Borgdorff, 2012; Gray y Malins, 2004).

Por medio de un estudio cualitativo, se analizan los relatos de tres académicos de las dos primeras generaciones de la LDG para conocer por qué encauzaron sus pasos hacia la profesión académica a costa quizá de abandonar las prácticas —no los conocimientos— de su profesión inicial. Este artículo, entonces, se centra en cómo ciertos académicos negocian los saberes de su profesión inicial —el diseño gráfico— con los tareas de la profesión académica para reconfigurar su propia identidad.

La identidad, una narración

Siempre habrá novedosas maneras de concebir la identidad conforme las sociedades avancen y según las tradiciones teóricas y los estudios empíricos se desarrollen, por lo que seguirá siendo un término escurridizo, mutante y multifuncional (Brubaker y Cooper, 2005). La riqueza analítica del concepto no estriba en su puntual definición, sino en la comprensión de cómo los individuos resuelven las preguntas “¿quién soy?” y “¿cómo he llegado a ser?” (Riessman, 2008). Las respuestas revelan el devenir de los sujetos.

El devenir, como proceso flexible e iterativo, supeditado a cambios sociales y valoraciones personales, no es fácil de asir; sin embargo, una mirada atenta a las autodefiniciones de los sujetos sobre sí mismos y su alrededor puede develar su funcionamiento (Meltzer, Petras y Reynolds, 1977). En este sentido, parto de las ideas del interaccionismo simbólico que contempla a los sujetos como agentes capaces de modificar su entorno por medio de la negociación simbólica de las normas y los significados diseminados por la estructura social. El interaccionismo simbólico prepondera el papel de las narrativas personales, circunscritas en contextos locales, pues reflejan de manera más nítida la experiencia de los sujetos (Denzin, 2004).

Dentro del interaccionismo simbólico, la teoría de la identidad desarrollada por Stets y Burke (2000, 2003; Burke y Stets, 2009) sostiene que un mismo sujeto tiene tantas identidades como categorías sociales: las normas de comportamiento y las expectativas para un esposo y un profesor serán distintas. Asimismo, esta teoría pondera la subjetividad y el lenguaje en la construcción de la identidad.

Si bien la identidad surge de la interacción entre el sujeto y la sociedad, su característica primordial se encuentra en su naturaleza narrativa (Eakin, 2008), pues los sujetos sólo acceden a su identidad por medio de narraciones. Se entiende por narración el texto —generalmente oral— reconstruido por los sujetos por medio de estructuras lingüísticas que dotan de coherencia y, usualmente, ordenan de manera cronológica eventos desperdigados en la memoria (Ochs y Capps, 2001). La coherencia, el orden e, incluso, la selección de eventos, se supeditan a los contextos de comunicación, donde el relato de un sujeto será muy distinto si se narra a un familiar o a un desconocido, o si se elabora a partir de una categoría social —viudo, profesionista— u otra (Freeman, 2007).

Cuando los individuos hablan sobre sí mismos, se autoconstruyen y entablan una relación dinámica entre su narración y su identidad: sin aquélla, ésta no podría ser conocida o, mejor dicho, contada. La narración se con-

vierte en el *material*, surgido de la experiencia, que labra la identidad de los individuos (Eakin, 2008). Por lo anterior, la vía de análisis de la identidad por medio de los relatos ha cobrado relevancia en los últimos treinta años (Houkamau, 2010), sobre todo a partir del *narrative turn*, que considera la identidad como *narrativamente configurada* (Clandinin, 2007; Ochs y Capps, 2001).

La profesión académica y el diseño: una tensa relación

De manera convencional, para ser académico se requieren dos condiciones: una afiliación disciplinaria y una adscripción en una institución de educación superior (Clark, 1987; 1997). Ambas implican que los académicos han de cultivar tres tareas básicas: la docencia, el servicio y la investigación (Boyer, 1990). En las últimas décadas, la investigación ha cobrado preponderancia y con ello se han establecido rigurosos requisitos para ocupar una posición académica, entre ellos el grado de doctor y, en la mayoría de los casos, la producción científica publicada. Esta especial atención en la generación de conocimiento ha relegado a la docencia, pues ésta sólo repite ideas ya existentes o forma a profesionales de otros campos no vinculados con la academia (Brunner y Flisfisch, 1983).

La supremacía de la investigación y la obtención de un posgrado tienden a homogeneizar los estándares de producción de conocimiento y marginan a académicos provenientes de las *comunidades de práctica*, quienes valoran más la aplicación de conocimiento (Becher y Parry, 2005) y carecen de procesos teórico metodológicos codificados, por lo que la validez de sus investigaciones se ve cuestionada (Henkel, 2010). La investigación, como índice de prestigio, suprime diferencias cruciales de las prácticas de los académicos cuya formación implica el desarrollo de productos, el dominio de técnicas y una constante relación con el mercado laboral extrauniversitario (Becher, 1994), como es el caso de los diseñadores.

El diseño es una disciplina novel dentro de la academia: apenas en 1960 se creó la primera certificación universitaria, Diploma in Art and Design, en Gran Bretaña. Por su reciente ingreso, los diseñadores aún no consolidan un método de investigación en contextos académicos (Frayling, 1993), sobre todo porque tradicionalmente la profesión se basa en la práctica: sus procesos, métodos y estándares para la producción de conocimiento no han sido sistematizados (Durling, 2002).

Desde su incorporación en la arena universitaria hasta el día de hoy, los diseñadores han debatido de modo exhaustivo la tensión entre la teoría y la práctica, la creación de objetos y la producción de conocimiento (Borg, 2007); esta tensión se ha exacerbado recientemente con los requisitos de ingreso y permanencia. Si bien es cierto que desde su incursión en la universidad hubo diseñadores que, en consonancia con los valores de la academia, consideraron los estudios de posgrado y la investigación como índices de evaluación y promoción, otra fracción, descontenta e incluso airada, se ha opuesto a adoptar acríticamente estos valores a costa de perder los rasgos distintivos de su profesión (Elkins, 2014a; Frayling, 2006).

La discusión entre los diseñadores sobre la relevancia de la investigación y la obtención de un doctorado se crispa aún más cuando se toma en cuenta que éstas conllevan un proceso de escritura de tesis o publicaciones en revistas especializadas. La producción de conocimiento centrada en textos resulta ajena a las destrezas de los diseñadores, donde la teoría puede considerarse como un elemento periférico de la práctica profesional (Grove-White, 2003). En la actualidad, la preocupación gira en torno de si un doctorado en diseño volverá a los diseñadores más avezados en teoría que en el perfeccionamiento de la destreza y la técnica. A pesar de las voces de alarma, los programas de doctorado se han multiplicado exponencialmente (Elkins, 2014b), por lo que los diseñadores no pueden eludir ni la investigación ni los estudios de doctorado —con su indispensable parte escrita— si desean formar parte de la comunidad académica.

En México, las condiciones para ingresar a la academia (como profesor de tiempo completo) o ascender en sus escalafones se han ajustado a las de otras latitudes, pues el grado de doctor y la publicación de investigaciones son requisitos básicos (García, 2000; Gil *et. al.*, 1994); estas demandas establecen algunos retos para los diseñadores circunscritos en ámbitos académicos. Entre los desafíos se encuentra, en primer lugar, definir *investigación*; investigar en diseño no se equipara a investigar en biología, letras o historia. Los diseñadores han de validar sus procedimientos, nomenclaturas, metodologías y formas de teorizar dentro de la academia (Jones, 2006). En segundo, valorar el proceso de enseñanza: durante el proceso formativo, la relación entre aprendiz y experto resulta crucial, pues éste modela conductas reflexivas, guías de la investigación en la práctica y, por lo tanto, de la creación de un objeto (Schön, 1992). En tercero, distinguir los tipos de investigación que pueden realizarse en un doctorado de diseño: de acuerdo con Frayling (1993), existen tres tipos, a decir, investigación *del* diseño, investigación *por medio del* diseño e investigación *para el* diseño.

Las dos primeras se alinean a las demandas de la academia, pues incluyen metodologías de otras áreas, como la historia, la antropología, la comunicación, la ingeniería o las ciencias. La investigación para el diseño resulta más controvertida porque sólo puede llevarse a cabo por diseñadores: la creación de un producto es, al mismo tiempo, el proceso y el producto de una investigación.

Para estudiar cómo se perciben estas demandas dentro del diseño en México, la FH se convierte en un lugar oportuno para explorar la experiencia de los académicos, pues su LDG, fundada en 1977, fue pionera en el país junto con otras como la de la Universidad Iberoamericana (1968), la UAM (1974) y la UNAM (1975).

Método

Si la identidad es una narración, el encuadre más apropiado para su estudio es el método biográfico. Circunscrito dentro de la investigación narrativa, se basa en el supuesto epistemológico de que los individuos crean sentido de sus experiencias por medio de estructuras narrativas (Clandinin y Connelly, 2000) generadas en un intercambio comunicativo entre investigado e investigador: el primero modifica (matiza, edita, estructura) su relato según la actitud del segundo. En este método, cualquier presunción de objetividad se desvanece: el conocimiento es intersubjetivo, una cocreación entre los involucrados de la investigación (Ferraroti, 1981).

Para analizar cómo construyen su identidad los académicos del área de diseño gráfico, establecí tres objetivos: a) indagar el sentido asignado por los individuos a su profesión inicial y a su profesión académica; b) analizar cómo se interrelacionan; y c) identificar cómo influyen estas identidades en sus decisiones, comportamientos y percepciones.

La selección de participantes la definí a partir de tres criterios: a) habían de colaborar de manera voluntaria; b) tendrían contratos de base o temporales (eventuales o por obra y tiempo determinado) como profesores investigadores o profesores de asignatura; y c) al momento de la entrevista, su actividad fundamental sería la academia.

Debido a mi condición de forastera en la FH, decidí trabajar con el muestreo oportunista; éste se caracteriza por contactar a sujetos que deseen participar o a quienes se pueda persuadir para colaborar (Miles y Huberman, 1994). La gran ventaja de este tipo de muestreo es que los participantes realmente desean cooperar: les interesa contar su historia y resolver las interrogantes del investigador.

Los tres relatos que elegí presentan peculiaridades para analizar la transición entre la profesión inicial y la académica. Por una parte, los participantes egresaron de las dos primeras generaciones de la LDG de la FH: su recorrido abarca la gestación de la carrera y su reciente consolidación en la época actual. Por otra, estos académicos se encuentran contratados según esquemas distintos que han marcado su construcción identitaria dentro de la universidad, como se verá más adelante. Fabio es profesor investigador de tiempo completo;¹ Claudio y Joel son profesores de asignatura con un contrato *combo* de profesor y soporte académico. De acuerdo con su contrato, los tres trabajan 40 horas a la semana, pero con niveles escalafonarios diferenciados. Fabio puede investigar, pues sus horas frente a grupo son moderadas; en cambio, Claudio y Joel imparten clases la mayor parte del tiempo.

En el método biográfico descuellan dos formas de recolección de información: los relatos y las historias de vida. En esta investigación, opté por los relatos de vida porque permiten a los propios académicos narrar sus vivencias como protagonistas y referirse a etapas concretas de su autobiografía (Denzin, 1989). Estas etapas las establecí en un esquema entregado a los académicos que fungió como el *motor* para generar el recuerdo y, así, posteriormente, obtener una entrevista más fluida. En el esquema, los académicos esbozaron ideas según cinco etapas (kínder, educación básica, preparatoria, licenciatura y posgrado) y tres dimensiones de influencia (familia, profesores y amigos).²

Para la entrevista, decidí utilizar la biográfica que consiste en “reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo)” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 159). Para el diseño y la conducción de la entrevista, opté por un listado de temas y subtemas sin preguntas específicas ni orden preestablecido (Valles, 2000) que me permitiera enfocar tanto las experiencias resaltadas por los académicos como mis intereses como investigadora:

- a. Decisión de estudios (razones y antecedentes).
- b. Trabajos durante y después de los estudios universitarios (causas, experiencias, aspectos formativos).

¹ Todos los nombres utilizados a lo largo del artículo son seudónimos para conservar el anonimato de los participantes y las personas referidas en sus relatos.

² En el esquema, también se proveía otra dimensión abierta a las ideas de los académicos donde podían resaltar otro tipo de influencias como los medios de comunicación, la religión, alguna enfermedad, etc.

- c. Expectativas laborales después de concluir la carrera.
- d. Cambios a lo largo de la trayectoria escolar/académica (situaciones y personas decisivas).
- e. Preferencias académicas (docencia, investigación o administración).
- f. Valoración de eventos y experiencias en relación con la academia.
- g. Autodefinición.

Tras la aceptación de participar en la investigación, me reuní con cada académico en dos ocasiones: en la primera, ofrecí algunas sugerencias sobre cómo rellenar el esquema, pues en esencia se trataba de un formato libre donde se podían anotar los datos más influyentes de cada etapa; en la segunda, realicé las entrevistas con duración entre una hora y media, y dos horas. Éstas se llevaron a cabo en diversos espacios: con el académico de tiempo completo, en su cubículo; con los académicos contratados por 40 horas, en una sala de juntas y una oficina compartida. En estos últimos casos, los académicos me citaron a una hora específica para evitar la presencia de otros colegas.

Todas las entrevistas fueron grabadas, con previa autorización de los participantes, y se transcribieron con Express Scribe, un *software* libre que, entre otras funcionalidades, permite aumentar o disminuir la velocidad del audio y generar *atajos* para escribir más ágilmente. La transcripción fue una etapa de pre análisis, porque posibilitó la inter y la intraconexión de datos por medio de la escucha atenta de la entrevista.

Durante la fase de análisis de información, me basé en la identificación de dos planos del posicionamiento narrativo establecidos por Bamberg (1997):³

- a) Sujeto que narra *versus* otros. Este plano examina cómo los personajes del relato se construyen a partir de binomios, protagonistas/antagonistas o víctimas/victimarios. Debido a su naturaleza dual, el plano puede adquirir dos modalidades: (1) el relator controla su entorno y puede incidir en él, y (2) el relator está a merced de fuerzas externas incontrolables como, por caso, las políticas de promoción laboral.
- b) Sujeto que narra *versus* sujeto narrado. En este plano, el sujeto evalúa, comprende e interpreta diferentes fases de su vida: ofrece una visión retrospectiva de sus acciones y decisiones, y las juzga desde diferentes dimensiones que *habitan* actualmente al narrador (el académico podrá evaluar su experiencia como practicante del diseño o como investigador del diseño, por ejemplo).

³ Bamberg (1997) propone tres planos. El tercero, *sujeto que narra versus audiencia*, no fue utilizado para el análisis presentado en este artículo.

En general, los planos del posicionamiento narrativo exploran cómo se construye la identidad por medio de la negociación de los recursos personales (reflexión, motivación, autorregulación...) y sociales (normas, convenciones, castigos...). Esta construcción es retrospectiva: los académicos reinterpretan su pasado según ciertos esquemas provistos por sus profesiones inicial y académica.

Resultados: tres enfoques del diseño

En las investigaciones sobre la profesión académica se han constatado la fragmentación, la porosidad y la flexibilidad de las disciplinas (Becher y Trowler, 2001). Por ejemplo, en la LDG de la FH coexisten varias narrativas, unas más acordes con los objetivos de la academia y otras más disruptivas, reacias a abandonar lo significativo de su práctica gestada en ambientes no universitarios. Las diferentes versiones sobre cómo los diseñadores construyen su identidad en la academia da paso al siguiente análisis que identifica tres enfoques.

Claudio

Al momento de realizar la entrevista, Claudio juntaba 40 horas con contratos de profesor de asignatura y soporte técnico: 13 horas de base y 27 eventuales; esta incierta situación se origina en el accidentado tránsito de Claudio por la academia. Debido al crecimiento de la matrícula universitaria y la necesidad de diseñadores de profesión en la LDG, Claudio fue invitado a participar en la asignatura medular del programa: Taller de Diseño.

Durante dos años, sin ninguna experiencia previa en la docencia, Claudio impartió el Taller: “Empecé a dar clase sin saber dar clase. Creo que muchos, además de mí, estaban [dando clases] en diseño gráfico sin saber qué onda”. A pesar de esta falta de experiencia, Claudio ya poseía un significativo desarrollo profesional: había trabajado para dos instituciones gubernamentales distintas y había sido el responsable del diseño de un proyecto de grandes envergadura y relevancia estatales.

Las dotes de Claudio para el diseño no sólo se evidencian en estos primeros años de desempeño profesional, sino en otros momentos de su carrera donde su talento ha sido premiado por los jurados de varios concursos. Al respecto, Claudio comenta: “Sí sobresalí en el diseño [...] todos mis trabajos han sido por recomendación”. A pesar de destacar como diseñador,

Claudio confiesa que se ha formado en la práctica y no por medio de lecturas: “A mí, enséñame un libro de monitos, no me des de letras”.

Durante trece años, Claudio participó en el Taller de Diseño y juntó doce horas más. En este tiempo, formó un portafolio de trabajo consistente, e incluso, por iniciativa personal, estudió una especialidad para ampliar su campo de acción; pero no se tituló: “Me dedico al diseño y, tristemente, nunca alguien me ha dicho: Oye, ¿tienes título? Es una profesión donde mucha gente se dedica de oficio, como los primeros que existieron y son buenos”.

Después de sólo mantener trece horas como profesor, un director lo invitó a colaborar en uno de los departamentos de la FH. Claudio aceptó y, desde ese momento, con veintisiete horas prestadas, ha trabajado en la universidad con un tiempo completo; sin embargo, añora la libertad de su profesión:

Siempre me ha gustado más diseñar [...]. Puedo estar sentado aquí [en su oficina de la FH] tres horas y no se me puede ocurrir nada, sino hasta las nueve o diez de la noche cuando ya estoy en mi casa. A esa hora, me pongo a [...] hacer cosas que tienen que ver con mi trabajo [el diseño]. Aquí [...] como que te sientes atrapado.

A pesar de esta desazón, a Claudio le gusta enseñar. Su amplia experiencia en el campo le ha permitido desarrollar un método de enseñanza y cuestionar los cursos recibidos sobre cómo enseñar diseño:

Primero, pienso: “¿Qué es lo que quiero aprender? ¿Cómo me lo podrían enseñar? ¿Qué tendría que decirles [a los alumnos] para que fuera claro?” Empecé a relacionar cosas de la vida cotidiana con el diseño y les empezó a quedar más claro [...]. Aunque nos han dado algunos cursos [...] hasta el día de hoy, nadie me ha dicho cómo enseñar diseño [...] te presentan cosas tan teóricas que dices: “[Al estudiante] lo van a hacer investigador. Éste no se va a dedicar al diseño”. ¿Qué quieres? ¿Un investigador, un científico del diseño, o quieres un diseñador? ¿Por qué? Porque los que hacen esos cursos, y son especialistas, no ejercen. No saben qué onda con el diseño.

Debido a que su práctica profesional le ha mostrado la relevancia de la intuición en la solución de problemas, Claudio no entiende a aquellos profesores que intentan enseñar sin fomentar la creatividad:

¿Cómo puedes hacer para impulsar esa creatividad? Para eso, tú tienes que ingeniártelas. Es mucho el pleito. Eres un maestro que estudiaste diseño gráfico y cómo es posible que no puedas impulsar la creatividad

de un alumno; [que] llegues con un montón de copias, se las repartas y digas: “Estudien para mañana”. ¡Qué absurdo!

Para Claudio, el trabajo que realiza en la universidad se fundamenta en su práctica profesional, la única vía para guiar a los futuros diseñadores: “No puedes dejar nunca tu profesión porque no vas a saber lo que está pasando afuera”.

Los sujetos poseen tantas identidades como categorías sociales ocupan; sin embargo, unas sobresalen frente a otras (Burke y Stets, 2009). En el relato de Claudio, su identidad como diseñador lleva la palma en sus percepciones sobre ser académico. Su gradual incorporación a la academia le permitió ganar bastante experiencia profesional antes de entrar con un contrato de 40 horas. Este progresivo ingreso a la universidad labra las identidades profesional y académica de Claudio: su competencia como diseñador lo lleva a objetar los métodos y las prácticas de la academia. Para Claudio, enseñar a diseñar por medio de lecturas y de investigación no funciona.

El relato de Claudio muestra un enfoque del diseño: un académico ubicado entre las esferas profesional y académica, lo que Whitchurch (2013) denomina el *tercer espacio*. Estos académicos tienen una afiliación dentro y fuera de la universidad, por lo que no *encajan* en la estructura académica: sus actividades extraacadémicas —indispensables para mantener su credibilidad como profesionales (Becher, 1994)— no se ubican en docencia, investigación o servicio, por lo que su ascensión escalafonaria se encuentra limitada. No obstante esta separación, para Claudio existe un vínculo estrecho entre su competencia y la enseñanza del diseño.

La experiencia de Claudio no sólo lo lleva a perfeccionar sus técnicas, sino a forjar una idea sobre el diseño y su enseñanza: dar espacio a la creatividad para resolver situaciones inciertas durante la práctica. Esta idea surge de su trabajo en comunidades de profesionales que comparten ciertos procedimientos, convenciones de acción, códigos y medios distintivos (Schön, 1992). Esta comunidad, fuera de la universidad, otorga los saberes significativos para poder formar a los futuros *practicantes* del diseño, no a los *investigadores* del diseño (Borg, 2007).

Joel

Desde el tercer año de su carrera, Joel desarrolló diseño en sus primeros trabajos. Al egresar, se incorporó como docente de la LDG: “El que estaba de

coordinador de la carrera, mi asesor de tesis, inmediatamente me dice: *Te quedas a dar clase, mi rey, porque hace falta en Taller de Diseño*".

Tres años y medio después, invitaron a Joel a participar en un puesto académico; en ese momento, con más de cinco años de experiencia en el campo, Joel decidió entrar con 40 horas a la universidad. Durante sus estudios, la ausencia de diseñadores le sirvió para, posteriormente, definir el perfil del diseñador gráfico:

Nuestros profesores fueron pintores, sociólogos, arquitectos, uno que otro comunicólogo de aquel tiempo [...]. Nunca nos formaron diseñadores gráficos [...], pero fue enriquecedor, cosa curiosa. Nos obligó a ser mucho más —¿qué será?— incisivos en tratar de saber más sobre la carrera. Hacíamos viajes de estudio [...], nos empezamos a mezclar con el mercado laboral y aprendimos qué era el diseño gráfico realmente en la práctica. Eso ayudó mucho: cuando nos hicimos maestros, pudimos consolidar el perfil de la carrera.

La ausencia de una identidad como universitarios del área de diseño gráfico también existe fuera de la universidad: "Abrirnos paso estuvo terrible. Para las primeras generaciones, fue muy difícil. Siempre nos veían como arquitectos o te veían cara de decorador [...]. Tomó tiempo para que las empresas invirtieran en diseño gráfico". Esta carencia llevaba a los mismos universitarios a equiparar el diseño con la arquitectura. Joel lo relata:

Nos pasaba:

—¿Dónde estudias?

—En Hábitat.

—¡Ah! En arquitectura.

—No, en diseño gráfico.

—Es lo mismo.

La falta de una imagen tanto dentro como fuera de la universidad sobre qué era el diseño gráfico y qué distinguía a un diseñador frente a un arquitecto marcó profundamente a Joel. Cuando estuvo en un puesto académico donde pudo proponer iniciativas curriculares, Joel hizo dos cambios significativos para dotar el diseño gráfico de una identidad: "Quitarnos la hegemonía de arquitectura". Para tal efecto, logró que los alumnos pudieran seleccionar su tema de titulación, pues éste se imponía con el argumento de que los alumnos no tenían la madurez para elegirlo. Asimismo, impulsó la modificación de los Talleres de Diseño: en lugar de ser verticales, donde los alumnos se segregan en grupos individualizados, serían horizontales para evitar "cotos de poder":

No lo vi sano. En arquitectura, siguen trabajando en verticales porque dizque hay una postura filosófica del Taller. ¿En [diseño] gráfico, cuál? No sabemos ni teorizar. ¡Todavía no sabemos ni quiénes somos y ya tenemos una postura filosófica! Les dije: “No seamos mentirosos. Vamos a tratar de, con el tiempo, lograr tener esa identidad, pero ahorita no”.

Finalmente, tras concluir su labor en el puesto académico, Joel tomó cursos de didáctica y pedagogía para apoyar una revisión curricular y, posteriormente, la construcción de un nuevo plan de estudios que diera consistencia a la identidad del diseñador gráfico. El plan se piloteó y resultó exitoso: “Te voy a ser honesto, la generación de 1991 no fue conejillo de indias, fue de las mejores generaciones que hemos tenido”.

Después de cerca de diecisiete años de haber ingresado a la FH con 40 horas, Joel decidió estudiar un posgrado para mantenerse vigente. Ingresó a la maestría de la FH; pero su experiencia fue tan negativa que decidió no terminar:

Me dieron clase a quienes yo les di clase. Yo tengo otra idea de una maestría. Para investigar lo que ya di en licenciatura, no. En una materia con Teoría en su nombre, decía: “¿A qué hora discutimos? Necesito un marco de discusión. Vamos a teorizar”. La maestra: “Tú vas a presentar este tema; tú, éste, y tú, éste”. Después de las presentaciones, todos [sacaron] diez. “¿Qué hago aquí?” [...] Me desilusionó.

A pesar del chasco, su transcurso por la FH ha sido gratificante. Joel valora su estancia dentro de la academia:

[La academia] ha sido mi vida, con experiencias tan bonitas. Aprendí que el poder está en los alumnos. Hicimos muy buena comunidad. La comunidad de diseño gráfico es de las más fuertes [dentro de la FH]. Aunque soy docente, todo lo que he dado es gracias a la formación que tengo como diseñador gráfico.

El relato de Joel presenta una clara avenencia entre la identidad del diseñador y la del académico, especialmente con la docencia. En primera instancia, ésta se debe a que Joel obtuvo rápidamente 40 horas; pero también a la identificación de un problema: la falta de identidad de los diseñadores gráficos. Para Joel, resultó indispensable, desde el mismo plan de estudios y las prácticas cotidianas en el aula, consolidar la identidad de los diseñadores.

Joel pudo apoyar en la formación de esta identidad por su experiencia profesional. Como Claudio, Joel hizo diseño antes de dar clases; su práctica

fuera de contextos universitarios, incluso durante sus salidas escolares, le ofrecieron el *material* que después utilizó en la docencia. Por los cambios radicales logrados en el programa de estudios durante su gestión académica, resulta evidente que sin ese bagaje práctico, Joel no hubiera podido identificar esas fallas y mejorarlas en búsqueda del perfil del diseñador.

Su precipitada incorporación a la docencia, sin formación ni invitación previas, no le impidió a Joel desarrollar una destacada labor como docente, sobre todo en una carrera recién fundada. Su compromiso, incluso, logró formar un fuerte sentido de comunidad en la LDG; más tarde, durante sus estudios de maestría, su experiencia en docencia y su agudeza en la identificación del carácter novel del diseño llevaron a Joel a cuestionar las prácticas de su profesora. Tradicionalmente, la teoría no formaba parte de la formación de los diseñadores. Para incursionar en ámbitos universitarios, el diseño buscó bases teóricas (Candlin, 2001); sin embargo, éstas aún se perciben como elementos ajenos a la práctica del diseño (Pritchard, Heatly y Trigwell, 2005). Joel sabe esto y le exige teorizar a su profesora; pero, desafortunadamente, ésta no tiene ni la experiencia ni los conocimientos para establecer un marco mínimo de discusión.

Fabio

Al momento de la entrevista, Fabio se encontraba contratado como profesor-investigador de tiempo completo. Durante sus años de licenciatura, Fabio no disfrutó sus estudios por la carencia de diseñadores gráficos en la planta docente:

Siempre me sentí mal en mis estudios de licenciatura. Siempre llegaba echando pestes porque no estaba satisfecho. Yo quería confrontar las ideas que tenía de manera más coherente con los profesores [...]. Como era la primera generación, no había profesores de diseño; no había bibliotecas de diseño —había de arquitectura—; no había talleres de diseño, fotografía, serigrafía, técnicas de impresión.

Un año previo a la conclusión de sus estudios, un profesor lo invitó a colaborar en dos de sus asignaturas; Fabio aceptó e intentó cambiar —sin mucho éxito— la manera en como a él le habían enseñado:

Algunos profesores míos fueron muy déspotas; no explicaban; ejercían su autoridad plena. Quizás, en la primera etapa de mi inexperiencia académica también caí en ello [...], debo de reconocer que sí caí en ello;

pero lo que exponía era justificado, más que imponerlo simplemente porque sí.

Después de egresar, Fabio continuó con sus clases (en la universidad y en una entidad gubernamental) y trabajó en varios despachos haciendo diseño. Años más tarde, se le presentó la opción de ingresar de tiempo completo a la facultad:

Después, llegó un momento en el que tuve que optar... Me comprometía de manera plena con la academia o me metía al ejercicio profesional. Había pros y contras en ambas partes [...]. Finalmente, cuando se dio la [disyuntiva] dije: "Vamos a meternos de lleno". No fue cortar de lleno con el ejercicio profesional. Sigo ejerciendo, pero no en forma plena puesto que también estoy trabajando aquí [...]. No puedes estar cien por ciento afuera y cien por ciento aquí, tienes que dividirlo. Esa fue la decisión por la que opté.

Fabio se decidió por la academia. Como en ese entonces trabajaba en el sector privado, al principio su incorporación no detuvo completamente su práctica profesional y combinó las dos actividades. Esta situación se modificó cuando, seis años después de egresar de la carrera, ingresó a una maestría y los tiempos de la academia y de la profesión se tornaron incompatibles. Al terminar sus estudios, Fabio concursó por una plaza en la FH y la obtuvo. Siete años después de obtener su grado de maestro, Fabio ingresó a un doctorado en investigación del diseño; éste le ofreció una formación intensiva en investigación, por lo que su perspectiva sobre qué es el diseño y sobre sí mismo se transformaron:

Incluso, como que ya no me gusta mi profesión. Tiene cosas que no me gustan como la informalidad. Mi interés por racionalizar los sustentos teóricos que permitan evidenciar y demostrar posteriormente un hecho no están bien fundamentados en la profesión —no en la escuela—, en la profesión a nivel mundial [...]. La dificultad de mi profesión es que es una profesión que no es arte ni es ciencia, es las dos cosas [...]. A veces, para sustentar la formación y la justificación teórica del diseño, se apela al arte: "Así lo sentí, por eso se ve bonito y así tiene que ser". Hoy enseñan eso, con principios de la moda, y no es cierto. ¿Por qué? Porque cuesta más trabajo racionalizar, reflexionar y hacer un buen planteamiento teórico que evidencie cómo algo [un mensaje] se comunica mejor. Bajo el esquema de que el sustento teórico y el sustento práctico no son compatibles [...], simplemente se evalúa: "¡Ay, qué bonito!". Te va desilusionando; sin embargo, lo que sí me gusta es la investigación del diseño [que] tiene un sustento, un conocimiento, un planteamiento de leyes naturales [...]. Realmente no, a mí no... [breve silencio] pero no sé

qué ser. No sé qué ser porque quizá no sepa hacer otra cosa [...]. Que te guste a ti es intrascendente, tienes que dar una explicación. No me gusta la parte subjetiva [de mi profesión], por lo tanto, me identifico más como investigador de diseño que como diseñador.

Desde sus estudios de licenciatura y sus primeros años como docente, Fabio, primero, deseó tener maestros con quienes pudiera confrontar sus ideas, y segundo, intentó ser un profesor que no impusiera su conocimiento, sino que lo justificara. Quizá estas ansias por sustentar el diseño lo impelieron a cursar estudios de posgrado, incluso uno en investigación del diseño. La experiencia de Fabio dentro de la academia muestra el tercer enfoque del diseño: la prevalencia de la identidad del investigador frente a la del diseñador.

Fabio, como Joel, tuvo la oportunidad de ingresar con un tiempo completo pocos años después de haber egresado. Cuando las exigencias de la universidad se volvieron incompatibles con los tiempos y objetivos de su profesión, optó por la profesión académica. Se trata de una transición compleja y tensa entre la profesión inicial y la académica. En su relato, Fabio entrecruza ideas provenientes de su identidad actual, como académico dedicado a la investigación del diseño, y otras identidades pasadas (estudiante, *freelancer*, profesor de diseño, etc.). El entrecruzamiento de las profesiones de diseñador y académico origina la indeterminación: “No sé qué ser porque quizá no sepa hacer otra cosa”. Y para cualquier académico, abandonar su profesión inicial no es una opción, pues de ella emanan los saberes y las competencias puestas en marcha en la profesión académica.

Después de acceder a un doctorado, Fabio cuestiona acremente su profesión inicial y ésta comienza a perder terreno dentro de su (re)creación identitaria. Fabio se identifica más como investigador de diseño: se aleja de la parte subjetiva, intuitiva, sin fundamentación teórica del diseño, y se acerca más al terreno racional, objetivo, con procedimientos estandarizados de la ciencia.

Discusión

La LDG surgió durante 1960-1989, periodo descrito y definido como de *expansión no regulada*: la ampliación de la oferta académica acarreó el crecimiento abrupto de puestos universitarios y la contratación de profesores sin experiencia. La incorporación de docentes inexpertos pudo agudizarse en carreras creadas para ampliar la creciente demanda en una disciplina

(Gil *et. al.*, 1994), como el caso de la LDG, cuya apertura pretendió evitar la saturación del campo profesional de la arquitectura (Paláu, 2000). En los relatos revisados en este artículo se evidencian dos mecanismos utilizados por la LDG para incorporar a nuevos profesores.

En su estudio sobre los académicos mexicanos, Gil *et. al.* (1994) exploran los procesos de incorporación y hallan que, aparte de los contractuales, hubo procesos informales y sin contrato, pero con la tutoría de un profesor experimentado. En estos procesos informales, los nuevos profesores participaban voluntariamente y podrían recibir una formación personalizada, por lo que sus competencias docentes se optimizarían. Por su parte, Gil (2004) sugiere que las vinculaciones laborales podrían partir de una invitación para participar como profesor. En la LDG, Joel, en lugar de recibir una invitación o una formación previa, escucha de su asesor: “Te quedas a dar clase”, una velada orden que pudo rechazar. No lo hizo y esta decisión fue el origen de su compromiso con la docencia. En el caso de Fabio, la especulación sobre la existencia de un proceso de incorporación informal y formativo, con la tutela de un profesor, se cumple;⁴ sin embargo, la nota discordante es que Fabio, aun con *entrenamiento*, reprodujo el modelo autoritario, donde los profesores ejercen el mando, sin dar oportunidad a los alumnos de disentir. Él mismo acepta que al principio se comportó de esta manera, aunque no imponía su punto de vista, sino que lo justificaba.

Las incorporaciones a la docencia de Joel y Fabio durante el periodo de expansión no regulada seguramente se tratan de casos atípicos; pero, debido a su singularidad, contribuyen a la comprensión de otros procesos *normales* o más comunes (Trowler, 2012). Estos dos casos muestran la fragilidad de la LDG en sus primeros años: por un lado, la necesidad de retener —de forma casi imperativa— a los recién egresados para comenzar a conformar la planta académica de la carrera; por otra, la filtración de prácticas docentes de otras áreas del conocimiento, ni pertinentes ni relevantes —quizá— para forjar el perfil del diseñador gráfico.

En la FH, a las primeras generaciones de diseño gráfico les correspondió construir desde cero su identidad, una tarea colosal para los alumnos

⁴ En su estudio, Gil *et. al.* (1994: 93-94) no reconstruyen los procesos de incorporación informal de los académicos, pero sugieren que pudieron darse según dos modalidades: como una simple colaboración con un profesor titular para realizar “tareas mecánicas” sin ningún “impacto formativo” o como un proceso más complejo “probablemente muy personalizad[o] y con impactos formativos en las destrezas y habilidades del oficio nada despreciables”. Si bien el caso de Fabio se ajusta a la segunda modalidad, su proceso formativo reprodujo un modelo autoritario, que el mismo Fabio, más tarde, cuestiona y rechaza.

cuyos únicos referentes se encuentran fuera de la escuela: los diseñadores de oficio. Como se percibe en los relatos, cada académico reafirmó lo que significa ser un diseñador gráfico en el ejercicio de su profesión fuera de la universidad. Ellos estudiaron diseño gráfico — como muchos otros diseñadores — para dedicarse a diseñar, no para hacer una carrera académica. Esta experiencia inicial fue el fundamento — atesorado o refutado — para construir su propio enfoque sobre la relación entre la profesión inicial y la académica: la negociación iterativa entre sus identidades. En el apartado previo expuse tres enfoques distintos; cada uno devela distintas prácticas sobre qué hacen tres académicos en la conformación del diseño gráfico en la universidad.

El enfoque de Claudio privilegia la práctica del diseño: la respuesta a un problema no se encuentra en un libro, sino en las habilidades desarrolladas en el constante contacto con situaciones singulares que requieren la improvisación y la creación de estrategias propias (Schön, 1992). Para Claudio, el impulso de la creatividad no puede darse en la lectura de teorías, pues el diseñador, durante su práctica, se enfrenta con momentos inciertos que ha de resolver por medio de la intuición y la puesta en marcha de procesos analíticos *in situ*.

Como diseñador talentoso, Claudio entrevé lo que la pedagogía o la investigación, de acuerdo con él, no le han dado: enseñar a los alumnos a descubrir soluciones por medio de situaciones cotidianas. Su proceso creativo, asimismo, no concuerda con los espacios y tiempos de la profesión académica. Claudio se siente *atrapado* en la academia, debido a la rigidez de sus horarios y al ambiente oficinesco, que no propicia la creatividad (Biggs, 2014).

Joel revela otro enfoque sobre la relación de la profesión inicial y la académica. De los tres enfoques, el de Joel resulta el más conciliador entre ambas profesiones, incluso con posibilidades formales de fundamentar la investigación en el diseño gráfico. Sin abandonar los saberes propios del campo del diseño, Joel se empapó de conocimientos pedagógicos para obtener una visión panorámica sobre qué conocimientos y prácticas requiere un alumno para desarrollar una identidad y qué elementos contextuales deben fundamentarlos.

El relato de Joel establece las vías de construcción de identidad de los diseñadores gráficos dentro de la academia, a partir del desarrollo de programas y planes de estudio pertinentes. Joel también comprende la ilusiva tensión entre teoría y práctica. Para él, el diseño aún se encuentra en una etapa de consolidación, por lo que los debates teóricos habrían de fomen-

tarse en estudios de posgrado para perfilar, incluso, con más detalle, qué hace y cómo lo hace un diseñador gráfico.

Fabio, por su parte, enfoca el diseño desde su postura de investigador. Su dura evaluación es una visión retrospectiva donde el investigador le reprocha al diseñador su desinterés por fundamentar sus conceptos y procesos. Si bien Fabio trae sobre la mesa la ausencia de protocolos de investigación en la área del diseño, minimiza la idea de que sin diseño no hay investigación; sin profesión inicial, no hay profesión académica (Clark, 1997).

La postura de Fabio se comprende mejor si se toma en cuenta que su doctorado fue en investigación *del* diseño. De acuerdo con Frayling (1993), lo distintivo de esta investigación es su *sencillez*, pues se adhiere a estándares de otros campos del conocimiento y puede incluir perspectivas sociales, semióticas, estéticas, culturales, históricas, etcétera. El conocimiento producido equivale al gestado en antropología, en historia, en comunicación. La sencillez no se refiere a la facilidad, sino a la estabilidad proporcionada por la preexistencia de teorías y métodos ampliamente validados dentro de la academia en esas áreas del conocimiento. Fabio critica al diseño no a partir de la incipiente teoría y metodología generada en su profesión inicial, sino desde una postura más científica, proveniente de su formación en investigación del diseño y alimentada por perspectivas de otras disciplinas ya consolidadas.

Los tres enfoques expuestos se encuentran desarticulados: un panorama fragmentado sobre una misma profesión. Aunque a los tres académicos los une el diseño como profesión inicial, sus rutas en la academia divergen. Cada uno evalúa su experiencia a partir de la parcela de su competencia: la práctica del diseño, la docencia y la investigación. Esta división puede resultar nociva, pues dentro de la academia será más probable que se legitime la visión del investigador frente a la del profesor o el practicante del diseño. Esto, al contrario de otras profesiones donde los saberes y los procesos se demuestran por escrito (Becher, 1994), puede despojar al diseño de sus particulares prácticas donde lo intuitivo, lo visual y lo táctil forman parte de los procesos analítico, creativo e investigativo (Trowler, 2012).

Los investigadores se convierten en una élite universitaria, de la cual *emanan* los conocimientos teóricos y metodológicos de las profesiones. Así, el que no es académico sólo *maquila* el conocimiento surgido de esta élite (Brunner y Flisfich, 1983; Schön, 1992). Fabio ha relegado su profesión disciplinaria para dedicarse a la investigación; en esta transición ha adquirido competencias propias del investigador no provenientes de su profesión inicial.

Lo anterior crea una escisión entre las dos profesiones, una enfocada al mercado laboral y otra al mercado académico. En el caso concreto del diseño, esta separación resulta ilusoria porque no puede haber investigación sin diseñadores, pues ésta indaga cómo los diseñadores trabajan, piensan y ejecutan el diseño (Bayazit, 2004). Los diseñadores, como los investigadores, observan, se documentan, proceden según ciertos pasos, establecen mecanismos recursivos entre el objetivo y el análisis, evalúan, verifican, corrigen, ponen a prueba, crean y generan conocimiento. La diferencia entre el diseñador y el investigador, es que el primero produce un objeto, mientras que el segundo, un escrito (tesis, artículo, libro, proyecto). La escisión entre teoría y práctica, en este sentido, es artificial, pues los diseñadores hacen investigación en la práctica; pero no pueden legitimarla frente a los estándares de la academia que privilegia la escritura y descarta diferentes procesos investigativos que no conllevan una parte escrita (Candlin, 2000).

Conclusiones

El estudio muestra cómo ciertas categorías sociales globales pueden coincidir o discrepar con las categorías sociales locales: existe una definición sobre la profesión académica que rige los ámbitos de la ES, con ciertas normas, prácticas y expectativas; pero ésta no contempla los procesos particulares de cada disciplina y de cada entidad educativa.

El estudio de la (re)construcción identitaria de los académicos de la FH me permitió profundizar en cómo un trío de diseñadores gráficos comprende, asume, reinterpreta y relaciona las categorías *académico* y *profesional*; su revaloración deviene una negociación entre su pasado y su presente, entre lo social y lo personal: un dilema entre perpetuar o modificar estas categorías (de Fina, 2003).

En el caso concreto de los diseñadores encontrados en la FH, este dilema se patentiza en tres bandos. El primero, ejemplificado por Claudio, trata de mantener el diseño como una actividad cuyo dominio se encuentra en ambientes fuera de la academia, una labor donde su *pericia* se alcanza por medio de su práctica. El segundo, personificado en Joel, se compromete por generar una identidad a los diseñadores gráficos desde la academia, donde pueden discutir y validar sus posturas sobre la ilusoria distinción entre teoría y práctica. El tercero, mostrado por Fabio, se encuentra en un proceso de asimilación, donde el diseño ha de virar hacia su consolidación en ES como una profesión productora de conocimiento, basada en la in-

vestigación escrita. Este último bando se adhiere más los estándares de la profesión académica.

Si académicos como Fabio, que logró escalar académicamente, negociaran la estructura establecida por la ES sobre qué significa generar conocimiento a partir de las prácticas propias de su profesión inicial, donde la parte escrita no se equipara al proceso investigativo, posiblemente se comenzaría a gestar la *reinención* de su propia profesión, indispensable dentro del marco de la ES (Margolin, 2010); sin embargo, el relato de Fabio expone el abandono de los procesos propios de la disciplina en favor de las tendencias dominantes de la ES.

Los diseñadores no cursan estudios universitarios para convertirse en académicos, sino para convertirse en diseñadores. Los programas de estudio se enfocan más en la construcción de una profesión cuyos objetivos se basan en la resolución de problemas prácticos de los seres humanos y no en la investigación. Al contrario de otras disciplinas donde existe una completa avenencia entre la disciplina y la profesión académica, como la historia, la antropología, la literatura (Becher, 1994), los tres académicos de la FH posicionan sus relatos en una escisión entre su profesión inicial y la académica.

La investigación del diseño y el diseño como profesión no son equiparables. La primera puede recurrir a metodologías de áreas como la antropología, la comunicación, la semiótica, la psicología, donde los hallazgos se demuestran por escrito; en cambio, la segunda sólo ser practicada por profesionales con conocimientos teóricos y conceptuales del diseño, quienes investigan con enfoques distintos, mediante procesos creativos donde predominan la incertidumbre, la intuición y la aleatoriedad. A pesar de esta diferencia, en el marco internacional la parte escrita (entendida como el producto de una investigación, no como el proceso investigativo) ha cobrado predominancia: se publican las versiones finales, no los borradores. En contrapartida con esta perspectiva utilitaria de la escritura en ámbitos universitarios, en México, Porter (2007) ha promovido una metodología basada en la narración: el relato autobiográfico de los diseñadores en ciernes. Éstos no deben escribir según los lineamientos de métodos preestablecidos, sino escribir para pensar, para desarrollar una voz profesional dentro y fuera de la universidad, para ir y venir entre la teoría y la expresión, en suma, escribir para diseñar.

Propuestas como la anterior cuestionan si el diseño, como otras tantas disciplinas, debe alinearse a una metodología donde el rigor, la validez y la fiabilidad se demuestran por escrito. Si así fuera, muchos diseñados

res dentro de la academia se sentirán marginados, y otros, acreditados, de acuerdo con sus habilidades para adaptarse. Lo anterior podría significar una pérdida de pluralidad en la ES y un peligro para el futuro del diseño (Trowler, 2012).

Referencias

- Bamberg, Michael (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.
- Bayazit, Nigan (2004). Investigating design: a review of forty years of design research. *Design Issues*, 20 (1), 16-29.
- Beijaard, Douwe; Meijer, Paulien C. y Verloop Nico (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Becher, Tony (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19 (2), 151-161.
- Becher, Tony y Parry, Sharon (2005). The endurance of the disciplines. En Ivar Bleiklie y Mary Henkel (eds.), *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher education* (vol. 9, pp. 133-144). Dordrecht: Springer.
- Becher, Tony y Trowler, Paul (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual inquiry and the culture of disciplines* (2ª ed.). Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Biggs, Iain (2014). Singing across the thresholds. En James Elkins (ed.), *Artists with PhDs. On the new doctoral degree in studio art* (2ª ed, pp. 159-167). Washington: New Academia.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Borg, Erik W. (2012). Writing differently in art and design: innovative approaches to writing tasks. En Lisa Clughen y Christine Hardy (eds.), *Writing in the disciplines. Building supportive cultures for student writing in UK higher education* (pp. 169-186). Bingley: Emerald.
- Borgdorff, Henk (2012). *The conflict of the faculties. Perspectives on artistic research and academia*. s. l.: Leiden University Press.
- Boyer, Ernest L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Nueva York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Brunner, José Joaquín y Flisfich, Angel (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile, Chile: FLACSO.
- Burke, Peter y Stets, Jan E. (2009). *Identity theory*. Nueva York: Oxford University Press.
- Candlin, Fiona (2000). Practice-based doctorates and questions of academic legitimacy. *The International Journal of Art Design Education*, 19 (1), 96-101.
- Candlin Fiona (2001). A dual inheritance: the politics of educational reform and PhD in art and design. *The International Journal of Art Design Education*, 20 (3), 302-310.

- Clandinin, D. Jean (2007). Preface. En D. Jean Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. ix-xvii). Thousands Oaks: Sage.
- Clandinin, D. Jean y F. Michael Connelly (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, Burton R. (1987). *The academic life. Small worlds, different worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, Burton R. (1997). Small worlds, different worlds: the uniquenesses and troubles of American academic professions. *Daedalus*, 126(4), 21-42.
- Denzin, Norman K. (1989). *Interpretive biography* (Qualitative Research Methods Series, 17). Newbury Park: Sage.
- Denzin, Norman K. (2004). Symbolic interactionism. En Uwe Flick, Ernst von Kardorff e Ines Steinke (eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 81-87). Londres: Sage.
- Durling, David (2002). Discourses on research and the PhD in Design. *Quality Assurance in Education*, 10(2), 79-85.
- Eakin, Paul J. (2008). *Living autobiographically: how we create identity in narrative*. Nueva York: Cornell University Press.
- Elkins, James (2014a). Introduction. En James Elkins (ed.), *Artists with PhDs. On the new doctoral degree in studio art* (2ª ed, pp. xi-xxi). Washington: New Academia.
- Elkins, James (2014b). List of PhD programs around the world. En James Elkins (ed.), *Artists with PhDs. On the new doctoral degree in studio art* (2ª ed, pp. 17-32). Washington: New Academia.
- Ferraroti, Franco (1981). On the autonomy of the biographical method. En Daniel Bertaux (ed.), *Biography and society: the life history approach in the social sciences* (pp. 19-27). Beverly Hills: Sage.
- Fina, Anna de (2003). *Identity in narrative. A study of immigrants discourse*. Filadelfia: John Benjamins.
- Frayling, Christopher (1993). *Research in art and design*. Royal College of Art Research Papers, 1 (1), 1-5.
- Frayling, Christopher (2006). Foreword. En Katy Macleod y Lin Holdridge (eds.), *Thinking through art: reflections on art as research* (pp. xiii-xiv). Londres: Routledge.
- Freeman, Mark (2007). Autobiographical understanding and narrative inquiry. En D. Jean Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. 120-145). Thousand Oaks: Sage.
- García, Susana (2000). La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades. En Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* (vol. 3, pp. 43-60). México: UNAM.
- García, Susana; Grediaga, Rocío y Landesmann, Monique (2003). Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002. En Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actos y procesos de formación I* (vol. 8, pp. 115-296). México: COMIE.

- Gil, Manuel (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En Philip G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo* (pp. 45-81). México: UAM.
- Gil, Manuel et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.
- Gray, Carole y Malins, Julian (2004). *Visualizing research. A guide to the research process in Art and Design*. Bodmin: Ashgate.
- Grove-White, Annie (2003). Theory and practice in photography. Students' understandings and approaches to learning. *Active Learning in Higher Education*, 4 (1), 56-73.
- Henkel, Mary (2010). Introduction. Change and continuity in academic and professional identities. En George Gordon y Celia Whitchurch (eds.), *Academic and professional identities in higher education. The challenge of diversifying workforce* (pp. 3-12). Nueva York: Routledge.
- Houkamau, Carla A. (2010). Identity construction and reconstruction: the role of socio-historical contexts in shaping Māori women's identity. *Social Identities*, 16 (2), 179-196.
- Jones, Timothy E. (2006). A method of search for reality: research and research degrees in art and design. En Katy Macleod y Lin Holdridge (eds.), *Thinking through art: reflections on art as research* (pp. 226-240). Londres: Routledge.
- López, Oresta (2009). Pensar la educación: miradas a la producción de conocimiento en el campo de la educación en San Luis Potosí a través de tesis, tesinas y ensayos. En Oresta López (comp.), *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción* (pp. 43-74). San Luis Potosí: Colsan.
- Margolin, Victor (2010). Doctoral education in design: problems and prospects. *Design Issues*, 26 (3), 70-78.
- Meltzer, Bernard N.; Petras, John W. y Reynolds, Larry T. (1977). *Symbolic interactionism: genesis, varieties and criticism*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Miles, Matthew y Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Ochs, Elinor y Capps, Lisa (2001). *Living narrative: creating lives in every day storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Osorio, Raúl (2009). La educación superior en México desde la mirada de la revista *Perfiles Educativos*. *Perfiles Educativos*, 30 (122), 109-127.
- Paláu, María T. (2000). *Facultad del Hábitat. Historia y perspectivas*. San Luis Potosí: UASLP.
- Pinto, Rosalba, Galaz, Jesús Francisco y Cordero, Graciela (2009). *El arquitecto como académico en México*. Ponencia presentada en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria>
- Porter, Luis (2007). *Entrada al diseño: juventud y universidad*. México: UAM-X.
- Pritchard, Tracy; Heatly, Richard, y Trigwell, Keith (2005). How Art, Media and Design students conceive of the relation between the dissertation and practice. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 4, 5-15.
- Riessman, Catherine K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousands Oaks: Sage.

- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stets, Jan E. y Burke, Peter (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63 (3), 224-237.
- Stets, Jan E. y Burke, Peter (2003). A sociological approach to self and identity. En Mark R. Leary y June Price Tangney (eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 128-152). Nueva York: The Guilford Press.
- Trahar, Sheila (2011). Changing landscapes, shifting identities in higher education: narratives of academics in the UK. *Research in Education*, 86, 46-60.
- Trowler, Paul (2012). Doing research: the case of art and design. En Paul Trowler, Murray Saunders y Veronica Bamber (eds.) *Tribes and territories in 21st century. Rethinking the significance of disciplines in higher education* (pp. 68-77). Abingdon: Routledge.
- Valles, Miguel S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Whitchurch, Celia (2013). *Reconstructing identities in higher education. The rise of third space professionals*. Londres: Routledge.

