

# diseño y pedagogía

## EL FACTOR HUMANO

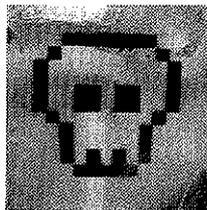
Guillermo Tejeda  
Universidad de Chile

EL MAJESTUOSO DISPOSITIVO DE ENCASILLAMIENTO DE LOS TIEMPOS, ESPACIOS Y CONDUCTAS EN GRANDES RECINTOS ESCOLARES (SEGÚN EL MODELO ACUÑADO HACE UN PAR DE SIGLOS) ESTÁ QUEDANDO OBSOLETO Y HA PERDIDO GRAN PARTE DE SU ATRACTIVO. LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO NO SE ESCAPA A ESTE PROCESO DE DECLINACIÓN. SURGEN, SIN EMBARGO, NUEVAS EXPERIENCIAS Y OPINIONES CUYO AFÁN ES RENOVAR LA GESTIÓN PEDAGÓGICA, VOLVER A CENTRAR EL APRENDIZAJE EN LA TRADICIÓN CLÁSICA DE LA CONVERSACIÓN, LA ACCIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN PERSONAL

La pedagogía del diseño parece estar pasando hoy por un momento confuso y a la vez alentador. No se trata tanto de las mallas curriculares, es decir de qué asignatura, qué profesor y cuál sala van en cada uno de los módulos del horario semanal, sino más bien de poner en duda la existencia misma de estos módulos. ¿Tiene que haber necesariamente un horario partido en materias y en sesiones? Los experimentos docentes actuales de Bruce Mau en Toronto, de la escuela *Cranbrook* en Michigan o de Uffe Elbaek en Aarhus, así como la consideración de diversos pensadores tales como Foucault, Illich, Spinoza o incluso Vitruvio, apuntan hacia un nuevo tipo de gestión de la enseñanza. Lo que cuenta en estos empeños es la vitalidad de la gestión, su contacto con la realidad, la consistencia entre los objetivos y los medios y, finalmente, la decisión de privilegiar por sobre todas las cosas a quienes están estudiando. Empujados o arrastrados por la ola de tecnología digital y los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que ella comporta, tanto la enseñanza como el diseño viven épocas de incertidumbre. Observemos algunos síntomas:

### MASIFICACIÓN

La enseñanza se ha hecho masiva y utiliza métodos industriales para tratar a las personas. Las escuelas de diseño proliferan más allá de lo razonable, y en muchas de ellas los esfuerzos de gestión no están



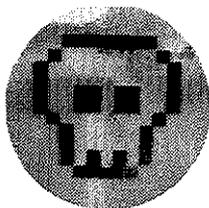
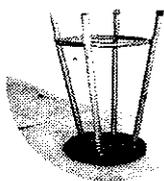
concentrados en el aprendizaje, sino en la supervivencia de la propia institución o de los grupos de interés que se van consolidando en su seno. Parece ser este un rasgo de carácter central en los sistemas pedagógicos institucionalizados (illich).

### CORRUPCIÓN

La enseñanza se ha prestigiado como idea, al tiempo que parece irse vaciando de sentido. Formar parte del sistema oficial de enseñanza permite disfrutar de aprobación social. Pero al mismo tiempo se instituyen mediciones: asistencia, notas, exámenes, evaluaciones docentes, etc. Estos trámites tienden a hacerse burocráticos y previsibles, generando a poco andar un saber perverso que nada tiene que ver con el aprendizaje real. Sin darse cuenta, muchos establecimientos comienzan a organizar sus prioridades en torno a estudiantes corruptos, que concentran su astucia en salir bien parados de las pruebas, para así cerrar la compra de un título profesional. Ese estudiante corrupto insta a la corrupción de los profesores, quedando todos al final envueltos en un círculo vicioso.

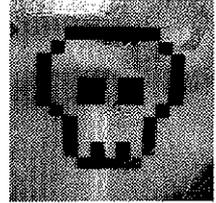
### DESAPARICIÓN DEL TALLER

Los equipamientos propios del taller han sido descuidados y en muchos casos sencillamente han desaparecido. En la tradición de las artes y oficios, el taller ha sido el recinto donde se lleva a cabo la operación de crear formas nuevas, y esa tradición logró atravesar la revolución industrial. Pero hoy vivimos una ubicuidad imprecisa. La tecnología va más rápido que la organización de la enseñanza, y los flujos digitales atraviesan o demuelen o burlan a la arquitectura. Cada cual con su computador, los libros en alguna biblioteca inaccesible, el profesor hablándole a nadie en medio de salas vacías y fantasmales... En parte asoman aquí la pereza de los administradores de la enseñanza, o su avaricia. Pero también están operando las olas del cambio cultural que comporta la digitalización de nuestra vida. Muchos alumnos optan por aprender lo que necesitan no en los talleres sino en la nube informal de conocimientos a la que tienen acceso gracias a la red informática mundial.



## INCERTIDUMBRE DISCIPLINARIA

En cuanto disciplina, el diseño ha perdido nitidez, aunque al mismo tiempo ha expandido su acción a otras zonas. Sus límites son inciertos y -cómo no- discutibles. Respecto de la configuración del entorno (de esto se ocupa el diseño, de darle forma al mundo) se impone hoy una mirada circular o irradiante, no especializada, que cruza campos muy diversos: economía, arte, tecnologías digitales, moda, ciudad, espectáculo, sociología, semiología, comunicación, historia, ecología... El diseño parece, a la vez, estar en todas partes y en ninguna. Los severos manuales metodológicos de los años sesenta o setenta no tienen ya relevancia si no se les pone en el contexto de una bibliografía actualizada, bibliografía que se dispara de modo inmisericorde hacia diversas zonas del saber. De allí que las mallas curriculares tengan casi siempre el aspecto de estar obsoletas o de aventurarse por aguas poco claras.



## RANGO UNIVERSITARIO

La adscripción de muchas escuelas de diseño a la universidad las honra institucionalmente, aunque muchas veces al precio de desvirtuar sus usos o tradiciones. Como disciplina morfológica, el diseño suele necesitar de cocinería, es decir de laboratorios experimentales y de prototipos, de exposiciones, publicaciones o eventos mediáticos. Para muchas instituciones, tanto públicas como privadas, tales actividades resultan caras, sucias y rompen la modulación de espacios, tiempos y comportamientos de la escolaridad moderna.

De los aspectos analizados podemos concluir que efectivamente hay un desfase entre lo que está ocurriendo en las escuelas de diseño y lo que se divisa en el horizonte del escenario global. Frente al nuevo contexto, mucho de lo que era funcional ya no lo es.

Cualquiera puede percatarse de que el diseño mismo en cuanto disciplina y profesión ha experimentado transformaciones. Desde luego, se ha digitalizado, como casi cualquier otro campo del saber. Pero además ha aparecido la red informática mundial (www) que abre un terreno infinito para la práctica y la experimentación profesional. Las grandes oficinas se fragmentan y, con la ayuda del *desktop publishing*, muchos profesionales

trabajan en sus casas. Ciertas redes creativas de cooperación sobrepasan las barreras de idiomas o los marcos disciplinarios rígidos. El diseño pierde parte de su carácter estable y previsible de proyecto y se ve empujado a la negociación. El mundo, entretanto (Verdú) toma más el aspecto de una infinita pantalla que de un conjunto de objetos: el capitalismo de ficción no trafica tanto con cosas como con marcas, sensaciones o imágenes. Los flujos (Metápolis) parecen ser más relevantes que la materia estable. El nuevo panorama es, pues, a la vez confuso y fascinante.

Analicemos pues, aunque sea de modo sumario, ciertas experiencias o ideas que, a la manera de los globitos de un caldo burbujeante, empiezan a hacerse presentes en la pedagogía del diseño.

### 1. AMBIENTE

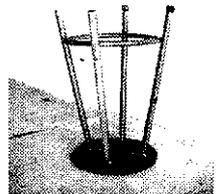
Algunas voces rescatan, después de mucho tiempo, la idea de que el aprendizaje necesita de calidez humana, de comunicación real. Más que como una gran escuela tradicional o un negocio de comida rápida, el espacio pedagógico vuelve a ser imaginado como una casa, quizá como un laboratorio. Sobre todo, se trata de un ambiente, de un estado de ánimo colectivo donde son posibles la conversación, el crecimiento personal, la acción individual o conjunta, la reflexión, el contacto activo y vivo con la disciplina. El Departamento de Diseño 2D de Cranbrook plantea: "Queremos crear un hogar para diseñadores que tengan el coraje de definir la vida y el trabajo en sus propios términos. Es un asunto de 'amor'". KaosPilots, escuela danesa de emprendimiento, nos habla del disfrute, de la curiosidad. El amor, el eros (Edgar Morin), está en la esencia de la enseñanza, y sin él la pedagogía pasa a estar dominada por el dinero, el fastidio, la inactividad o la burocracia.

### 2. ESPACIOS Y HERRAMIENTAS

No hay ambiente creativo posible sin un mínimo de recursos. El modelo industrial (es decir predigital) de pedagogía ha privilegiado durante muchos años el tránsito de los estudiantes por salas y espacios diversos: una cadena de montaje taylorista de la enseñanza, que fuerza a todos a estar siempre de paso en no lugares, en

**EL AMOR,  
EL EROS,  
ESTÁ EN LA  
ESENCIA DE LA  
ENSEÑANZA**

recintos abstractos que pertenecen finalmente no a los usuarios, sino a los administradores. Pero el modelo digital o global de las actividades humanas nos obliga a revisar seriamente nuestras relaciones con el espacio. En diversos campos -la política, la empresa, el comercio, y también la educación- se da hoy de manera espontánea una tendencia a reforzar la interfaz final de las instituciones, aquella zona que está en contacto con los usuarios. En el caso de la enseñanza del diseño, cada estudiante necesita una estación o lugar de trabajo personal de acceso permanente, donde tenga la garantía de que nadie le va a mover las cosas: de hecho ya cuenta con ella en el modelo actual, aunque sea fuera de la escuela, en el computador de su casa. Los espacios del aprendizaje se están externalizando, y dejan a las escuelas como cáscaras vacías. Al mismo tiempo, el proceso de la enseñanza según el modelo clásico de taller requiere la existencia de espacios comunes de crítica, exposición, proyecciones, etc. Gropius era partidario de que los aprendices de diseñadores experimentaran en un estudio que debía ser, en parte, un taller y, en parte, un laboratorio (Pevsner). En esta misma línea, el Departamento de Diseño 2D de Cranbrook ofrece estudios individualizados accesibles las 24 horas en una atmósfera comunitaria con una sala central de presentación y crítica. Diversas experiencias apuntan a que no es imprescindible que el costo de los equipos computacionales se cargue a las escuelas (hay sistemas que estimulan a los estudiantes a situar sus equipos dentro de los campus a cambio de ciertas prestaciones de seguridad o privacidad; los *laptops* tienden a imponerse como solución y a la vez como una modalidad de trabajo sin fijación en el espacio). En resumen, las escuelas de diseño deben repensar seriamente el tema de la arquitectura, de las herramientas de trabajo y de los espacios de actividad personal o conjunta porque el vacío actual es el residuo de una cultura industrial que ya cumplió su ciclo de instalación en el mundo. Estamos ante una disolución espacial de la enseñanza, lo que nos invita a proponer nuevos modelos. Quizá convenga oír a Holt, para quien la escuela es un lugar artificial y la casa, en cambio, un lugar natural. El espacio ha dejado de ser duro, sólido, permanente y no negociable (Bauman) y sobre lo territorial arquitectónico se despliega, en otro



nivel, un nuevo espacio virtual compuesto de nodos, flujos informativos, pantallas y desplazamientos.

### 3. CAUDAL

Cada alumno viene con su caudal (Mabardi). El sistema pedagógico, pues, debe prestar atención a los saberes particulares de sus actores, sean estos estudiantes o docentes, y haciéndose socio activo de esos saberes. Es de vital importancia aceptar los lenguajes del otro. La porosidad instintiva de los jóvenes a las nuevas formas de comunicación, a las estéticas experimentales, los convierte a menudo, más que en seres "que no saben nada", en personas de notable atractivo intelectual. El animal humano es básicamente un animal que aprende (Holt). Nos gusta aprender, necesitamos aprender y somos buenos para ello. No necesitamos que se nos muestre cómo hacerlo o qué cosa debemos aprender en cada momento. La mayor soberbia de las escuelas consiste en pretender aplicar una matriz, una malla igual para todos. Los procesos de aprendizaje, en cambio, sólo ocurren si hay vitalidad. Lo que los mata es la gente que se empeña en interferir o regular o controlar. Reconocer al otro, ser capaz de verlo como es, valorizar su caudal, tener conciencia de sus poderes y talentos es una actitud que se basa en el respeto. Los mejores maestros son aquellos que se ríen con sus alumnos. Los peores son aquellos que se ríen de sus alumnos (Neill). El respeto nos obliga a devolver a los protagonistas del proceso de aprendizaje lo que nunca debió haberseles quitado: el derecho a programar autónomamente su tiempo.

### 4. INCERTIDUMBRE

Las organizaciones-se ha dicho-detestan la incertidumbre. Tampoco los consumidores aprecian los productos de mercado de configuración incierta. Pero el desarrollo intelectual y la creación no prosperan en un ambiente de certezas absolutas. Es preciso dejar aire entre las verdades. Hay que concederle un espacio al error, a lo impreciso, es decir, dialogar con la incertidumbre (Edgar Morin). El error es parte central del aprendizaje: equivocándose continuamente es como los niños pequeños aprenden a hablar, a caminar y a estar con los demás. O como bien dijo una vez Churchill: el éxito consiste en ir de fracasos



en fracaso sin perder el entusiasmo. Bruce Mau habla del crecimiento como una categoría esencial de aprendizaje.

## 6. CULTURA GLOBAL-LOCAL

Cualquier establecimiento de enseñanza puede concebirse hoy como una biblioteca del saber inscrito y, a la vez, como una pista de aterrizaje de la difusa información contemporánea. Así, aparte de contar con algunos sabios o expertos, una escuela debiera estar provista de enlaces hacia lo que empieza a burbujear en la periferia del conocimiento. La relación dialéctica de lo global con lo local es una de las marcas de nuestro momento histórico, un momento de flujos, de pluralidad, de entrelazamientos (Metápolis). La globalización no es una cosa simple que pueda ser despachada con una sonrisa resentida o con discursos optimistas de gurús: se trata de una serie compleja de procesos que se superponen, negándose o potenciándose unos a otros. Estos procesos conducen a algo que hasta ahora no habíamos experimentado: una sociedad cosmopolita, un ambiente mundial interconectado (Giddens).

## 7. HUMANISMO

No es posible pretender trabajar en la forma del entorno si uno no tiene curiosidad por saber en qué consiste ese entorno. En la tradición humanista, el aprendizaje es esencialmente multidisciplinario. Ya en la cultura clásica aparece el interés por lo humano como centro de la cultura y de la moral. "Soy humano, todo lo humano me concierne. Llámalo soledad o curiosidad de mi parte, como quieras...", dice Cremes en una obra de Terencio. Esa curiosidad, esa soledad que mira en rededor es todo lo contrario de los campos del saber enfrascados cada uno en su pequeño mundo. Al diseño concurren hoy disciplinas tales como la arquitectura, el arte, la tecnología, la filosofía, la semiología, el urbanismo, la gestión, la publicidad, el espectáculo, la fotografía, etc. Gui Bonsiepe rescata la dimensión humanista de los estudios de diseño en la célebre Escuela de Ulm, que pese a su racionalismo irritante se abrió ya en su tiempo a la consideración de autores como Benjamin, Moles, Saussure o Habermas. El diseño crece al dialogar con otras disciplinas, y se empequeñece cuando por pereza o desconfianza evita los

campos que le son naturalmente próximos.

### 8. ACCIÓN + REFLEXIÓN

Afirma Vitrubio algo que bien puede aplicarse al diseño: "la arquitectura es una ciencia que surge de muchas otras ciencias, y adornada con muy variado aprendizaje... La práctica y la teoría son sus padres." La fluida relación entre lo que se hace y lo que se piensa le da vida a ambas cosas, a la acción y a la reflexión. Reflexionar no es repetir cosas de un libro, sino sacar conclusiones a partir de los hechos vividos. Lo más opuesto, pues, a la filosofía, es la prédica (Savater). Los predicadores aborrecen el mundo y censuran permanentemente a los demás desde su tristeza frustrada. ¡Cuántas veces nuestros docentes se convierten en predicadores! Muchas lecciones flotan en un mundo ideal que los alumnos suelen no reconocer. Se trata de conocimientos muertos, de esas ideas inertes de que nos habla Whitehead.

### 9. REDES

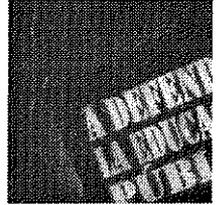
La estructura de gestión nacida del desarrollo industrial persiste hoy de manera burocrática en muchas instituciones pedagógicas. Paralelamente, a estas pirámides de hierro oxidado se superponen redes filamentosas de iniciativas nodales, rizomas (Deleuze & Guattari) de cooperación abierta que permiten la asociación efímera en pos de resultados concretos. Así como la pirámide burocrática suele ser tan inmovible en su organigrama como fallida en sus resultados concretos, suicida por su incapacidad de adaptarse a un entorno cambiante, las redes suelen ser productivas. Ya lo decía de alguna manera Spinoza en el siglo XVII, adelantando la naturaleza de las redes: "una sola y misma cosa puede ser al mismo tiempo buena y mala, y también indiferente. Por ejemplo, la música es buena para el melancólico y mala para el afligido; en cambio para un sordo no es buena ni mala." Las redes tienden a distribuir más que a concentrar el poder. La ley de las redes es la de la asociación de nodos que voluntariamente concurren a ella y permanecen allí en tanto la relación les es productiva.

### 10. LIDERAZGO COMPARTIDO

Si los miembros de un grupo se identifican con los objetivos

**LAS REDES  
TIENDEN A  
DISTRIBUIR  
MÁS QUE A  
CONCENTRAR  
EL PODER**

finales que se persiguen, les será fácil organizarse eficazmente. Nada tiene que ver el liderazgo compartido o distribuido (Jack R. Gibb) con el relativismo o con un cierto hippismo. El control puramente autoritario del sistema produce un resultado, en efecto, pero éste carece de sentido para los participantes o tiende a destruirlos, por lo que cada cual se limitará a hacer lo mínimo a fin de evitar sanciones. En cambio el grupo que trabaja por participación distribuye los liderazgos y mantiene vivo el entusiasmo. Hay que atreverse a dejar, pues, que el líder sea cualquiera (Mau).



## 11. EVALUACIÓN

La evaluación nos permite saber si estamos haciendo bien las cosas. No hay que confundirla con la triste actividad de cumplimentar formularios a partir de la astucia. Se trata simplemente de saber si lo que declaramos como objetivo se consigue o no en la práctica. Para ello es preciso transparentar las acciones, abrirse a la opinión de los usuarios y protagonistas, y modificar permanentemente la trayectoria en función de las evaluaciones que se obtienen. La cultura de la evaluación es un hecho en el actual desarrollo de la educación superior (Bricall, Brunner). No es posible esquivarla.

## 12. DIVERSIDAD

Un adecuado sistema de gestión pedagógica definirá unas reglas estables y unos recursos mínimos. Asociándose a ellos desarrollarán sus proyectos quienes enseñan y quienes aprenden, cada cual siguiendo el hilo de sus intereses reales. Un progreso sostenido sólo será posible si se hace uso de la propia libertad, si cada cual marca su diferencia. Michel Maffesoli, por ejemplo, ve la diversidad en términos de nomadismo, de desplazamientos: "La vida errante, desde este punto de vista, es la expresión de una relación diferente con los otros y con el mundo, menos ofensiva, más suave, algo lúdica y, claro, trágica, pues se apoya en la intuición de lo efímero de las cosas, de los seres y de sus relaciones."

## 13. VIRTUD

El meollo de la educación es, finalmente, la virtud entendida a la manera de los clásicos, como una afirmación

de sí mismo (hoy la llamaríamos corrección o decencia); la virtud nos obliga a la valentía, a la generosidad y se reconoce en el plante, en el no sometimiento a lo arbitrario, así como en la sencillez. El virtuoso es el triunfador, el más eficaz (Savater). Pero no se trata de triunfar de cualquier manera. Es preciso hacerlo como lo hacen los héroes del cine: sin disparar por la espalda.

#### 14. CONSISTENCIA

Hay dos tipos de discurso, los que tienen por finalidad poner en el papel aquello que no ocurre en la práctica (idealismo, cortesía, fraude), y aquellos otros que pretenden entender la realidad y ordenar la acción (discurso con consistencia). Las instituciones de enseñanza, con su frigorización autoritaria del espacio, del tiempo y de los comportamientos (Foucault), son espacios donde florece con vigor la inconsistencia. La inconsistencia es para los espíritus sometidos el único modo de hacer tolerables la tiranía o la obsolescencia institucionalizadas.



Cerrando estas reflexiones sobre la pedagogía del diseño, cabe decir que estamos viviendo un momento culturalmente híbrido, desde el cual es posible visualizar formas de gestión obsoletas junto a zonas de desconcierto, o a hebras luminosas. El encasillamiento rígido de las materias, los tiempos, los espacios y los lenguajes que se consolida con la institucionalización estatal de la enseñanza cristiana, marca un modelo de gestión pedagógica en base a organigramas, que responde a una realidad de otra era. Muchos estudiantes hoy sabiendo más que sus profesores, las bibliotecas están desfasadas, la implementación tecnológica amenaza con hacer colapsar las finanzas de las instituciones, etc.

Los diseñadores navegamos, en medio de una asombrosa proliferación de estímulos y propuestas morfológicas, que lejos de ordenarse de manera centralizada parecen atacar o difuminarse por todos lados. Debemos estar, pues, familiarizados con el cambio, con los barridos transversales por zonas tecnológicas, funcionales o comunicacionales, para sólo señalar algunas. De ahí la necesidad de que, sea cual fuere el marco de gestión de una escuela de diseño, éste debiera posibilitar los movimientos elásticos, los desplazamientos

de las personas en su infinito afán de entender el mundo y de incidir sobre su aventura morfológica. Y al mismo tiempo, restablecer los valores clásicos de la conversación, de la consistencia, de la virtud. Los protagonistas de la educación -profesores y alumnos- no se conforman ya con un tratamiento pedagógico seriado o abstracto. Más allá de la arquitectura escolar cobra sentido hoy el regreso a lo que fue siempre la pedagogía: un modo de relación entre personas libres, un esfuerzo de los individuos por sintonizar productivamente con su entorno internalizando el saber acumulado de la especie y, sobre todo, un proceso de transformación.

### Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt. La cultura como praxis. Barcelona, Paidós, 2002.
- BONSIEPE, Gui. The Invisible Aspects Of The Hfg Ulm: en Interface. Maastricht, Jan Van Eyck Akademie, 1999.
- BRICALL, J. M. Y BRUNNER, J. J. Universidad Siglo XXI. Paris, Programa Columbus, 2000.
- BUMGARNER, Marlene. A conversation with John Holt. Revista Mothering, 1980.
- Cranbrook 2d Department Philosophy. En <http://www.cranbrookart.edu/2d/site/philosophy.html>
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. Rizoma. Valencia, Pre-Textos, 2003.
- FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. México D. F., Siglo XXI, 1999.
- GAUSÁ, Manel (Ed Alt). Diccionario Metápolis. Barcelona, Actar, 2001
- GIBB, Jack R. Manual De Dinámica De Grupos. Buenos Aires, Lumen/Hvmanitas, 1996.
- GIDDENS, Anthony. Un Mundo Desbocado. Barcelona, Taurus, 2001.
- ILLICH, Ivan. Deschooling Society. Londres / Nueva York, Marion Boyars Publishers, 1999.
- Institute Without Boundaries, Call 2005, En <Http://Www.Institutewithoutboundaries.Com/>
- Kaospilots Core Curriculum, 2004, En <Http://Www.Kaospilots.Dk/Docs/Corecurriculum2004.Asp>
- MABARDI, Jean-François. Seminario sobre la Enseñanza del Taller (Apuntes). U. De Chile, 2002.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Historia de la Educación. México, 1987, 1999.
- MAU, Bruce. Manifiesto para el Crecimiento. Doors of Perception 5, Amsterdam, 1998
- MAFFESOLI, Michel. El Nomadismo. México, Fce, 2004.
- MORIN, Edgar. La Mente bien Ordenada. Barcelona, Seix Barral, 2000.
- NEILL, A.S. Hijos en Libertad. Barcelona, Planeta-Agostini, 1994.
- PEVSNER, Nikolaus. Las Academias de Arte. Madrid, Cátedra, 1982.
- SAVATER, Fernando. Diccionario Filosófico. Barcelona / México, Planeta, 1997.
- SAVATER, Fernando. Invitación a La Ética. Barcelona, Anagrama, 1995.
- SPINOZA, Baruch. Ética. Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- VERDÚ, Vicente, El Estilo del Mundo. Barcelona, Anagrama, 2003.

