

¿Condicionar respuestas o construir conocimiento?

Por Martín Comoglio

La didáctica específica de la enseñanza del diseño debería desligarse de visiones condicionantes y deterministas, para generar marcos que nutran la autonomía reflexiva y la capacidad de visión estratégica.

En la enseñanza de nuestra profesión, suelen excluirse o desconsiderarse esenciales cuestiones vinculadas a lo pedagógico, a las didácticas empleadas en clase, y a la concepción del alumno como sujeto social integral.

En el devenir del diseño gráfico y/o del diseño en comunicación visual¹ durante décadas de vida universitaria argentina, puede encontrarse en forma muy presente como mecánica de clase un conductismo² que conspira no sólo contra la potencial capacidad de aprendizaje de los alumnos, sino también contra la raíz misma del diseño: la conceptualización, el pensamiento estratégico y la creatividad.

«El docente termina siendo el directo responsable del trabajo realizado por el alumno. Es decir, no se transmite ni se construye el conocimiento, más bien se hacen trabajos para cumplir con los requisitos de acreditación y se suman entregas. Pero el nivel de crecimiento es lento, y la comprensión conceptual y la creatividad casi nulas».

Rollié y Branda (12)

Esta afirmación de Roberto Rollié y María Branda nos indica la necesidad de reflexionar sobre ciertos determinismos ligados a la enseñanza del diseño. Por cierto, es mucho más sencillo pensar sólo en objetivos clara e incuestionablemente consensuales por todos —docentes y alumnos—, que en los caminos procedimentales indicados para llegar efectivamente a los conocimientos que implicarían dichos objetivos.

En este sentido es necesario remarcar que desde lo didáctico, es sensiblemente más simple el manejo de un grupo homogéneo que el de uno heterogéneo. Y la existencia de una búsqueda compulsiva de esa «homogeneidad» como punto estratégico y como basamento instrumental desde el conductismo como práctica docente, distorsiona el concepto de «homogeneidad» y produce un costo muy elevado: la pérdida de la visión del «ser» de cada alumno, y consecuentemente la dificultad de la construcción de su «yo social». Un conductismo docente exacerbado lleva a que en lugar de surgir 30 proyectos de 30 alumnos distintos de una clase, surjan 30 proyectos de un docente o 30 proyectos de un equipo docente. Es decir, en palabras de Rollié y Branda, «Unos hacen que enseñan y otros hacen que aprenden» (Rollié y Branda, 15).

Vale citar el pensamiento de Juan Carlos Tedesco, cuando define las cuatro competencias de

los trabajadores simbólicos (diseñadores, ingenieros, científicos e investigadores, etc.) como «un conjunto muy importante de objetivos educativos que, en muchos sentidos, difieren o desafían las prácticas pedagógicas tradicionales» (Tedesco, 31). Estas cuatro competencias son:

1. **la capacidad de abstracción** («Es necesario ser capaz de descubrir los patrones que ordenan los datos y las informaciones», 31)
2. **el pensamiento sistémico** («Además de enseñar cómo resolver un problema, los alumnos deberían ser entrenados para analizar por qué se ha producido el problema y cómo se relaciona con otros problemas existentes o potenciales», 31)
3. **la experimentación** («Los alumnos aprenden a aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje, cualidad necesaria para desempeños que exigen la reconversión permanente», 32)
4. **la capacidad del trabajo en equipo** («En lugar de educar para la competencia individual, este tipo de desempeño exige poner el énfasis en el aprendizaje grupal», 32)

Todo un compendio de lo que, en gran medida, adolece la enseñanza universitaria del diseño.

Peter Drucker, en tanto, apunta a redefinir esa concepción generalizada de que lo exclusivo a una disciplina (el diseño en nuestro caso) levanta barreras específicas e infranqueables para otras disciplinas y saberes: «Esto me sirve para esto y nada más». Este suele ser un pensamiento muy arraigado en los alumnos, influido justamente por didácticas inconsistentes. Drucker afirma:

«La mayoría de nosotros (tal vez todos nosotros) muchas veces sabemos más de lo que ponemos en práctica. La razón principal es que no movilizamos los múltiples saberes que poseemos. No utilizamos esos saberes como parte de una única ‘caja de herramientas’ [...] Tendemos a clasificar las tareas en términos de áreas de saber especializadas».
Drucker (159)

Sería válido pues que cualquier docente idóneo para la enseñanza del diseño, buscara organizar y enriquecer esa única «caja de herramientas» de sus alumnos, cargada de conocimientos interdisciplinarios.

Es un desafío apasionante y movilizador el descubrir permanentemente que las cosas se relacionan más allá de «cercanías» o «periferias». A la hora de llevar adelante una clase, no es necesario encapsularse en cuestiones puramente ligadas al diseño. En muchas ocasiones es válido y efectivo utilizar recursos comparativos. Por ejemplo: citar un *film* cinematográfico para explicar la secuencia narrativa de un producto editorial, o bien un ejemplo médico como metáfora de un proceso de diagnóstico y estrategia proyectual. Apoyando esta visión, es Drucker quien vuelve sobre el tema:

«Este ha sido siempre el secreto de los grandes novelistas, y el secreto de los grandes artistas, y también el de los científicos —de un Darwin, de un Bohr, un Einstein [...] Pero en gran parte, se puede aprender a relacionar y así

■ aumentar el rendimiento del saber existente».
Drucker (159)

En palabras de Tedesco: «Aprender a aprender» (64). Esta cualidad es gravitante, fundamentalmente por dos cuestiones: la llamativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos, y la posibilidad concreta de acceder a un volumen de información inimaginable tan solo algunas décadas atrás. «La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanentes a lo largo de toda la vida» (Tedesco, 65).

En esta búsqueda permanente de motivar y llegar al corazón y al espíritu indagador de los alumnos, se reconoce una virtud que Tedesco señala como el eje de la «confianza».

■ «Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasan por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios».
Tedesco (85)

Es muy interesante para trazar un paralelismo entre confianza y motivación: quizás tengamos en esto un mojón desde el cual poder construir una didáctica estimulante, cercana y específica. Sobre todo ante realidades como las que nos toca enfrentar en la actualidad, y que no sólo son exclusivas del contexto argentino: las evidentes falencias que se registran en todos los niveles de la educación sistemática. Y en este sentido, deberíamos asociar la confianza con el «crédito». Esto significa que ante un golpe de timón gradual en alguna metodología didáctica que el alumnado pueda vivenciar como la que supuestamente «brinda seguridad», el docente mediante la confianza consiga tener un crédito de parte de dichos alumnos.

El *combo* «conocimiento, afectividad, disciplina, confianza y crédito» podría ser una buena conjunción de cuestiones a tener en cuenta a la hora de validar una práctica pedagógica superadora. Drucker distingue la motivación y la disciplina fuertemente asociadas. Cuando un alumno se siente capacitado y se ve realizando actividades, reflexiones, relaciones que creía no estaba capacitado para llevar a cabo, o consigue estándares más elevados de los que él mismo esperaba, lo vive con entusiasmo y motivación para futuros desafíos.

Es sustantivo que la «confianza» no sea malinterpretada ni por alumnos ni por docentes. Es muy diferente la confianza depositada en un médico de cabecera a la hora en que éste proyecta un tratamiento ante determinada dolencia de su paciente, a la confianza entre compañeros de curso, por ejemplo. La confianza en el plano pedagógico debería reposar en la construcción del «crédito» por parte del docente, asociándolo al conocimiento actualizado, a una visión y una instrumentalidad pedagógica profundamente éticos, y al compromiso por renovar y repensar permanentemente caminos de abordaje, tránsito y llegada a las estrategias curriculares.

Sería de suma utilidad visualizar aquello que Dermeval Saviani ejemplifica como la noción de las leyes científicas:

■ «Vemos determinados efectos pero, para comprender la relación necesaria

subyacente, es necesario superar esos efectos, es necesario superar las apariencias. Es más, frecuentemente sucede que los efectos, las apariencias, nos llevan a comprender la realidad de modo inverso».

Saviani (31)

Dando un ejemplo gráfico: si apareciesen deficiencias en el manejo o el aprovechamiento tipográfico por parte de determinados alumnos, la respuesta no debería estar lineal y exclusivamente dirigida a la materia «Tipografía», su mejora, su cambio o su incorporación, sino intentar ver más allá de la superficie, en cuestiones vinculables a otros aspectos cognitivos y no a los puramente tipográficos. Es como cuando un alumno entiende erróneamente que empezar a diseñar es abrir un nuevo documento en cualquier *soft* específico, o bien tomar un lápiz para bocetar. Se empieza realmente a diseñar al reflexionar sobre una problemática, al administrar adecuadamente los tiempos de proyecto, al relevar a conciencia, al analizar críticamente un cuadro situacional, al relacionar, sintetizar, concluir, diagnosticar. Allí mismo están diseñando, pues no podemos hablar de proyecto sin un pensamiento estratégico devenido de la consideración y relación de estas y otras variables.

Lo trascendente respecto a la problemática pedagógica, es que las mejores intenciones y los objetivos más nobles y éticos pueden llegar a naufragar estrepitosamente tan solo por poquísimos grados de desajuste metodológico. ¿Qué decir pues de ausencias absolutas de un método conciente? Quizás valga la pena alimentar este debate para que las aulas sean reconvertidas: de espacios donde prevalecen sólo grandes intenciones sin el debido sustento, a espacios de idoneidad y conocimiento disciplinar e interdisciplinar asociados a una firme conciencia pedagógica.

Publicado el 21/08/2006

-
1. En la República Argentina, algunas unidades académicas optan por la denominación "diseño en comunicación visual", en lugar del predominante "diseño gráfico". Más allá de matices en cuanto al marco, perfil y extensión curricular, la esencia disciplinar es la misma en ambos casos.
 2. El asociacionismo conductista como teoría se vincula a la noción de "estímulo-respuesta" como un proceso cuasi mecánico, directamente relacionado a condicionantes externos que predisponen linealidad de efectos en las conductas observables, ignorando los filtros internos del sujeto. Los postulados volcados en este artículo estarían más relacionados a las teorías mediacionales, que otorgan especial preponderancia a las particularidades internas del sujeto a la hora del aprendizaje, como un proceso cognitivo de comprensión de relaciones, donde lo externo es siempre mediado por lo interno, poniendo especial énfasis en cómo se edifican esas estructuras internas que justifican las respuestas conductuales.

Bibliografía

- Roberto Rollié y María Branda - "La enseñanza del diseño en comunicación visual - conceptos básicos y reflexiones pedagógicas". Editorial "Nobuko" (Buenos Aires - 2004).
- Juan Carlos Tedesco - "Educación popular hoy" - Editorial "CI Capital Intelectual" (Buenos Aires - 2005).

- Peter Drucker (1909 - 2005) - “La sociedad postcapitalista” - Editorial “Sudamericana” (Buenos Aires - 1992).
- Dermeval Saviani - “Educación: temas de actualidad” - Editorial “Libros del Quirquincho” (Buenos Aires - 1991).

FOROALFA

ISSN 1851-5606

<https://foroalfa.org/articulos/condicionar-respuestas-o-construir-conocimiento>

