

El talento en el proceso de aprendizaje del diseño

Por Carlos Caram

¿Cómo enseñamos y aprendemos a diseñar? La pedagogía del diseño también debe proyectarse.

«Tal vez pensando y pensando un día aprenda a volar».
Yupanki (2000)

«El diseño se aprende». Esta afirmación justifica la existencia de escuelas de diseño; sin embargo, es habitual escuchar algunos discursos que van en el sentido contrario: «se nace creativo», «la profesión de diseñador es innata». Este tipo de consignas confunden vocación con saberes previos. Bruner (1997) plantea una serie de antinomias que los docentes deberían resolver en sus prácticas. Estas antinomias son tres:

1. la realización individual como contrapartida a la preservación de la cultura;
2. el aprendizaje centrado en el talento versus el aprendizaje centrado en la herramienta social;
3. la visión del mundo y de la cultura desde una perspectiva relativa y particular en contraposición a pensarlos desde una postura universal.

Tomemos la segunda antinomia, centrada en el talento innato del estudiante. Si bien es cierto que el aprendizaje es una actividad psíquica interna y que los estudiantes poseen como materia prima su inteligencia y su motivación —lo que se llamaría dotación innata o talento—, no es menos cierto que la acción de enseñar y aprender se desarrolla en un contexto social determinado, con recursos pedagógicos, estrategias de enseñanza, en un clima áulico determinado y con un grupo de docentes que pueden obstaculizar o facilitar estos procesos.

Centrar la posibilidad de aprender únicamente en los recursos psíquicos, capacidades cognitivas y dominio de ciertas destrezas y procedimientos, implica minimizar la gran acción transformadora que tiene la educación. En efecto, las instituciones (mediante políticas pedagógicas generales) y los maestros (desde sus puestos) deben desplegar una serie de estrategias pedagógicas para cumplir con los propósitos y objetivos planteados en la formación de los diseñadores.

Toda actividad mental está situada en y es apoyada por un contexto cultural más o menos

facilitador. No somos mentes aisladas con una capacidad variada a la que después hay que añadir habilidades. El conocimiento y las formas de pensar dependen de cuan favorable o facilitadora sea la «caja de herramientas» cultural que el profesor ofrezca al aprendiz. Los contextos culturales que favorecen el desarrollo mental son principalmente —e inevitablemente— interpersonales, pues suponen intercambios simbólicos e incluyen una variedad de proyectos conjuntos con los compañeros, los padres y los profesores (Bruner, 1997, p. 86).

Las sociedades legitiman ciertas prácticas y ciertos conocimientos. Esta legitimación es la principal fundamentación para que los oficios ingresen al mundo académico-universitario. La existencia de las carreras de diseño a nivel universitario en la Argentina tiene una breve historia académica, en comparación con otras disciplinas. Desde el momento que una universidad ofrece la carrera de diseño, la sociedad en la que se encuentra esa universidad, mediante las agencias de acreditación, acepta y legítima esa disciplina y reconoce que la experiencia empírica y profesional, y mucho menos la vocación y el talento individual resultan suficientes para la formación del futuro profesional.

El sujeto con vocación —y, si se quiere, talento— decide cursar formalmente estudios universitarios y confiar esta formación a un sistema preexistente, provisorio y dinámico pensado bajo condicionantes socio-políticos. Esas decisiones curriculares implican una postura tomada sobre el aprendizaje, sobre el estudiante, sobre el docente, sobre la evaluación y sobre el perfil del futuro profesional.

Esto generará un marco obstaculizador o facilitador para el aprendizaje. Este marco institucional está concebido para desarrollar procesos asimétricos, deliberados, intencionados, descontextualizados, planificados y evaluados. El estudiante construirá conocimiento en un contexto grupal, en cooperación, en colaboración y con la guía invaluable de maestros. Los docentes tenderán a profesionalizar su actividad para transformar realidades y cumplir con las expectativas planteadas.

Los procesos descriptos son la contrapartida del talento del estudiante, y conforman el contexto social y académico más cercano al sujeto que aprende. Las escuelas, universidades y docentes conforman una enorme red de contextualización pedagógica de la vocación y el talento del estudiante, que no es homogénea ni está en equilibrio; por lo contrario, debe ser diversa, heterogénea, tensional y negociadora, de modo tal de lograr ambientes ricos, complejos y desafiantes para construir y difundir conocimientos.

La pedagogía del diseño tomada como una red de contextualización social y como contraparte al talento del aprendiz no debe de ninguna manera desechar los saberes previos; al contrario, debe fundarse en estos para resignificar los conocimientos y los aprendizajes; debe desafiar al estudiante para poner en crisis ideas o preconcepciones nacidas en el imaginario social. Para esto debe poner en práctica lo que Freire denomina «pedagogía de la pregunta», que evita la castración de la curiosidad. El maestro debe centrar su práctica en la pregunta y no en la respuesta, y para poner en práctica esta estrategia el profesor debe considerarse él mismo un aprendiz.

El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada,

en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad. Y aunque esto no ocurra de manera explícita, la experiencia sugiere que preguntar no siempre es cómodo (Freire, 2013, p. 70).

Tomar el talento del estudiante como único punto de partida tiene consecuencias no deseadas en los procesos de aprendizaje:

- se lleva a cabo una práctica de exclusión, ya que el docente, a priori, y según su evaluación de la situación inicial, decide quién está capacitado para abordar el proceso de aprendizaje y quién no. Esta situación se convierte en anti-democrática e injusta, ya que se le veda a algunos el derecho a aprender. Se corre el riesgo de producir una profecía autocumplida. «La profecía que se cumple a sí misma es, en el origen una definición falsa de la situación que suscita una conducta nueva que convierte en verdadero el concepto originariamente falso» (Merton, 2002);
- se priva a la educación de su vocación de transformación de realidades;
- se ubica al estudiante talentoso en una zona de confort, legitimada por su propio talento, que lo cosifica de modo tal que este no se formula preguntas y se toma a sí mismo como fuente de conocimiento. Al unirlo como talentoso, el estudiante se ve obligado a actuar de determinada manera. Como dice Bourdieu: «los actos de nombramiento [...] le hacen entender a alguien que tiene tal o cual propiedad, y le hace saber al mismo tiempo que tiene que comportarse conforme con la esencia social que de este modo le es asignada» (1982, p. 100)
- se toma a las instituciones educativas, como agencias otorgadoras de títulos, pero incapaces de generar conocimiento ni de promover rupturas ni reflexiones
- se corre el riesgo de centrar el aprendizaje en un hecho individual, perdiéndose la posibilidad de la construcción social del conocimiento.

Publicado el 02/08/2016

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1982). *Lenguaje y poder simbólico*. En Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Freire, P., Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*. (4º ed.). México: Fondo de Cultura Económica
- Yupanki, A. (2000) Juan. *Integro 2*. [MP3] Buenos Aires: Página 12.

FOROALFA

ISSN 1851-5606

<https://foroalfa.org/articulos/el-talento-en-el-proceso-de-aprendizaje-del-diseno>

