

La dialéctica teoría / praxis en la enseñanza del diseño

Ramiro de León (*)

Actas de Diseño (2024, julio),
Vol. 46, pp. 169-172. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2021
Fecha de aceptación: mayo 2023
Versión final: julio 2024

Resumen: El siguiente trabajo propone reflexionar sobre algunos aspectos de la dialéctica teoría/praxis que aparecen como esenciales tanto en la enseñanza del Diseño, como en su práctica profesional y en tal sentido planteamos una crítica sobre el perfil del diseñador. También proponemos una serie de variables que componen una grilla de evaluación del estudiante y su trabajo. La misma se ajusta a la experiencia docente realizada en Educación Superior en Montevideo, desde 2006 a la fecha. El trabajo desarrolla los siguientes ejes temáticos: enseñar a pensar lo nuevo, la reflexión, la praxis, lo proyectual como síntesis y la evaluación.

Palabras clave: diseño – enseñanza – profesional – reflexión – praxis.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 172]

Enseñar a pensar lo nuevo

La perspectiva desde la cual el Diseño tiene sentido no es apenas la de resolución de problemas, tampoco es suficiente el concebir una idea original. Un diseño cobra sentido cuando esa idea es puesta en práctica, esto es, la innovación. Lo que Iglesia (2010) llama el episteme básico del diseño: es posible hacer algo que cambie algo actual en un algo deseado (p. 96). Esa innovación puede corresponderse con un deseo consciente del individuo, pero puede al mismo tiempo crear o despertar un deseo en el individuo.

El hombre es el ser que tiene que estar inventando o creando constantemente nuevas soluciones. Una vez encontrada una solución, no le basta repetir o imitar lo resuelto; en primer lugar, porque él mismo crea nuevas necesidades que invalidan las soluciones alcanzadas, y, en segundo, porque la vida misma, con sus nuevas exigencias, se encarga de invalidarlas. (Sánchez Vázquez, 2003, p. 320)

En tal modo El diseñador entonces, se perfila como creador de necesidades o deseos y en sumador de valor, sea este funcional, simbólico y/o comercial. Si bien lo deseado se convierte en valor como nos indica Savater (2011) y él lo vincula con la durabilidad de ese deseo.: “Lo deseado se convierte en valor cuanto más durable sea su deseabilidad o el goce prometido” (p. 210) en gran parte de las manifestaciones del Diseño (intangibles, moda, tecnología, bienes de Veblen) la deseabilidad está potenciada por la comunicación del carácter nuevo y efímero del goce prometido. Al respecto Sánchez Vázquez (2003) anota que: “entre una y otra creación, como una tregua en su debate activo con el mundo, el hombre reitera una praxis ya establecida”. (p. 320)

Por esta razón parece indispensable enseñar a “pensar lo nuevo” como uno de los propósitos de la disciplina. Es así que en un proyecto de diseño la búsqueda de lo nuevo, impulsa nuevas formas de pensamiento junto con nuevas herramientas y prácticas que las desarrollen.

La reflexión

El desarrollo del Diseño, como cualquier otra disciplina, requiere de una metodología propia para generar conocimiento científico. Los espacios de reflexión se vuelven imprescindibles, máxime en su enseñanza, donde se espera que el estudiante convoque varios saberes disciplinares para enriquecer su propuesta. Esos espacios encausan la “fuerza de la aseveración” (Rosental, 1985, p.321) en una propuesta de Diseño consistente y acaso posible, ya sea en su modalidad, en el resultado, o en su lógica epistémica. Al respecto Morales (1999) sostiene:

La lógica epistémica retoma el concepto de Mundo posible de Leibniz y lo categoriza como básico para la semántica de la lógica modal moderna. Una proposición necesariamente verdadera es aquella que es verdadera en todo mundo posible; una proposición posiblemente verdadera es aquella que es verdadera en algún mundo posible” (p. 1052)

Así, la argumentación de la propuesta se sostiene en la reflexión desde su propia lógica epistémica. Este desarrollo requiere de una concepción académica de la enseñanza de la disciplina en donde el taller se revela como ámbito de creación de propuestas y también de generación de conocimientos desde la reflexión, en, durante y sobre la acción que en él sucede. Fenstermacher y Soltis (2007, p. 26) proponen un “enfoque liberador” o más específicamente, un enfoque “emancipador” del docente, que plantee un marco teórico necesario para que el estudiante explore y desafíe sus limitaciones. Esto es, uno permeable a ideas radicales, nuevas. Rué (2009) lo plantea como una “metodología para el desarrollo del conocimiento” (p. 99).

Este enfoque podrá colaborar en la reflexión sobre sus influencias y valores para desenvolverse con libertad e independencia de criterio. En palabras de Fenstermacher y Soltis (2007) “es ayudar a cada uno de sus alumnos a descubrir hasta qué punto su vida está construida por

influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de la sociedad” (p.143). Este auto-conocimiento y el de su contexto lo preparan, en parte, para desafíos tanto conceptuales como prácticos en su camino creativo. Según Fenstermacher y Soltis (2007) ese “enfoque emancipador” se complementa con un “enfoque ejecutivo” y un “enfoque del terapeuta” - que priorizan la instrucción en conocimientos y por competencias, y el desarrollo de la personalidad respectivamente - para considerar el aspecto moral de la enseñanza. Surge aquí la cuestión: ¿Si ponemos empeño en desarrollar este enfoque moral de la enseñanza considerando desde la personalidad del estudiante hasta su avidez por recibir conocimiento, pasando por fomentar su capacidad crítica otorgándole libertad para argumentar desde otros marcos teóricos, unos que le permitan inclusive proponer desde una lógica epistémica propia; ¿podemos como docentes afirmar que hemos logrado enseñar? No por completo.

Es necesario aquí allanar el camino del estudiante - aún corriendo el riesgo de no ser objetivos - hacia el descubrimiento de escuelas / orientaciones / diferentes miradas / corrientes de pensamiento y cómo ellas objetualizan sus posturas. Promoviendo el debate que más tarde o más temprano decantará en la defensa de una postura (subjetiva y posiblemente no-racional) a través de una argumentación teórica. Ese camino motivará su exploración y profundización en conocimientos tanto teóricos como prácticos y así durante ese proceso se “apropien de lo aprendido” para generar una postura propia, ya no sólo desde la lógica epistémica sino también desde la praxis .

La praxis

La buena enseñanza remite entre otros contenidos, a la creación de ámbitos donde el estudiante pueda incorporar conocimientos significativos y reveladores acerca de la disciplina proyectual, que promuevan el interés por la investigación teórica y su comprobación práctica. El individuo desde su conocimiento crea lo sensible y desde la praxis modifica su entorno y a sí mismo, desarrollando un histórico, una experiencia que lo configura y lo revela.

[...] para Marx, la praxis es la actividad humana fundamental, en virtud de la cual el hombre produce realidad histórica y se produce a sí mismo. En este sentido, la idea de praxis tiene una dimensión antropológica esencial. La praxis es justamente lo que define al hombre como tal. El hombre para Marx, es un ser de la praxis. (González apud Petrovic, 1991, p. 196)

Se modifica a sí mismo desde el momento que su conocimiento crece, ya no sólo desde la actividad creadora y sensible sino desde la abstracción teórica que sucede a la nueva realidad. La conjunción de una praxis creadora influida por la estética y una praxis reiterativa influida por la producción, deviene en resultados que el individuo - en este caso el estudiante - no puede pronosticar. Al respecto Hegel & Gaos (2005) nos dice: “Los hombres satisfacen su interés; pero al hacerlo, producen algo más,

algo que está en lo que hacen, pero que no estaba en su conciencia ni en su intención.” (p.152)

Así, el discernir si el resultado contempla las exigencias inherentes a la intención inicial remite a una doble apreciación. Por un lado, la práctica / productiva que puede revelar características sorprendentes o simplemente insípidas, siempre evaluadas desde un punto de vista objetivo y racional. Por otro lado, la apreciación estética / subjetiva puede suscitar una serie de respuestas orgánicas y emocionales que hacen que la relación del individuo con ese resultado y con el entorno pueda cambiar radicalmente. La educación estética que el estudiante pueda recibir - puesto que modifica su comprensión del mundo - lo guía en el camino de la creación, tanto en lo artístico como en lo proyectual.

Al respecto de la enseñanza de lo estético en la formación integral del profesional universitario Bandera Comerón (2018) comenta:

El sentimiento estético del individuo, el cual se presenta como una profunda vivencia provocada por la observación de un objeto estético, no se limita a la reproducción del objeto, sino que incluye también una apreciación del gusto, o sea, su análisis y valoración de acuerdo con las necesidades y concepciones estéticas generalizadas en un ideal.(p. 4)

Lo proyectual como síntesis

Una disciplina proyectual como el Diseño no puede enseñarse con lógicas de otras disciplinas. Esto significa cuestionar las que Giordano, D (2018) llama “hegemonías ideológicas, culturales o disciplinares” y que define como: “ propósito de hacer coincidir lo real, con la representación que implica el modelo”.

La lógica del Diseño no es la de Ingeniería, que predica resolver un problema complejo solucionando racionalmente sus subdivisiones, tampoco es un proceso enteramente subjetivo como el del artista, el que sustentado por la inspiración no requiere argumentación. El Diseño, tanto en su práctica profesional como en su enseñanza, encausa varios saberes disciplinares para producir una lógica propia, siempre creativa pero también argumentativa. Impulsa el juego dialéctico teoría/praxis pero cada vez de forma diferente porque en él se conjugan ideales, prácticas, singularidades, incertidumbres, materiales, significados, ritmos, ideologías, aspiraciones y tecnologías. Por ello es poco operativo intentar coercer al Diseño por estructuras y metodologías de otras disciplinas. En su desafío constante de crear nuevos - artefactos, experiencias, procesos, concepciones, posibilidades - la tarea del diseñador no es meramente resolver los problemas que ese desafío conlleva, es más bien causarlos. Articular su sensibilidad estética, el probable impacto social, el avance tecnológico, entre otras potencialidades, para volverse disruptivo. Esto es : componer un problema despertando nuevos deseos o necesidades - ya sea en un individuo o en la sociedad - a través de la creación de modelos u objetos aspiracionales, y a la vez (o en un lapso breve) ofrecer la solución desde la que se diseñó el problema.

Esta postura que planteamos aquí está en sintonía con la de Maldonado y Bonsiepe que observa Bernatene, M. (2015): “Para Tomás Maldonado y Gui Bonsiepe el diseño tiene un contenido provocador, contiene una vocación de cambio social, que denominarán “la función irritante del diseño” (p. 69)

Este devenir incesante e intencional entre lo creativo, lo material, el problema, lo psicológico, la solución y la provocación en la disciplina proyectual es descrito claramente por Sánchez Vázquez (2003):

En el proceso verdaderamente creador, la unidad de ambos lados del proceso —lo subjetivo y lo objetivo, lo interior y lo exterior— se da de un modo indisoluble. En la creación artística, en la instauración de una nueva sociedad o en la producción de un objeto útil, tenemos la actividad consciente del sujeto sobre una materia dada, que es trabajada o estructurada conforme al fin o al proyecto que la conciencia traza. Un acto objetivo, real es precedido por otro, subjetivo, psíquico, pero, a su vez, el acto material aparece fundando tanto un nuevo acto psíquico, en virtud de los problemas que suscita, como un nuevo acto material en cuanto que representa el marco en que éste se hace posible. (p. 321)

No nos hemos referido en este trabajo —por la extensión que eso significaría— a varios temas que también pueden ampliar la visión del estudiante de Diseño. Por nombrar algunos: 1) Los “saltos de conocimiento” o procesos abductivos que sorprenden o irrumpen en un proceso de diseño, trayendo consigo una idea o solución racionalmente impensable. 2) La caducidad de los procesos lineales de Diseño en la era de la Complejidad. 3) Explorar la combinación de procesos rizomáticos simultáneos de problemas diferentes. Establecer estas exploraciones teórico / prácticas como actividad en el aula como así también en la práctica profesional contribuirá a la independencia metodológica en la investigación del Diseño.

Evaluación

Referido a los procesos de evaluación de la enseñanza, para Sonsino (2018), “es central la coherencia entre la propuesta de evaluación y la propuesta educativa, los instrumentos de evaluación deben ser consistentes con las concepciones de enseñanza y aprendizaje plasmadas en las acciones desarrolladas en el aula.” (p. 54)

En mi experiencia como docente y con la idea de objetivar mi apreciación al respecto del desempeño del estudiante tanto en su proceso de aprendizaje, como en el resultado, en 2017 compuse una grilla de evaluación con los parámetros que describo a continuación y que he reexaminado con los aportes del seminario.

- **estética:**

Del artefacto > evaluar si los elementos estilísticos utilizados son eficaces para expresar lo deseado (armonía, desagrado, pasión, angustia, etc).

Del proceso > aspectos referidos a la articulación de conceptos y herramientas con un fin determinado pero abierta a las “sorpresas” que anteceden a las reflexiones en la acción .

- **coherencia** - ¿el circuito reflexión-resultado-reflexión es coherente con la iniciativa?
- **innovación**: valora la originalidad de una idea y la capacidad para llevarla a cabo.
- **aplicación conocimientos previos** - Analiza su interacción con herramientas, datos o procesos aprendidos previamente, para mejorar su propuesta actual.
- **autocrítica**: observa la reflexión sobre su propio trabajo, tanto desde la teoría como desde la praxis.
- **actitud emprendedora**: evalúa la proactividad frente a contratiempos o nuevas ideas.
- **receptividad**: evalúa la permeabilidad a las reflexiones o ayudas del docente o de otros estudiantes acerca de su proyecto y así estimar su “zona de desarrollo próximo”(Sonsino, 2018).
- **avidez** - observa el deseo intenso del estudiante por profundizar en conocimientos que no se limitan a la exigencia del ejercicio.

Esta grilla usada regularmente, es conocida por los alumnos y apunta a evaluar las tareas indicadas clase a clase como así también las instancias de pruebas parciales o finales, lo cual fomenta “ambientes evaluativos de confianza y tranquilidad” (Sonsino,2018). Asimismo se estructuran las correcciones y devoluciones que también comprenden y aluden a conocimientos del estudiante sobre otras asignaturas que se dictan en la carrera. Las teóricas como Estética, Semiótica, Teoría de la Imagen, Historia del Arte, de la Moda, del Diseño como así también las prácticas: talleres de Diseño, Ilustración, Modelaje Industrial, Tecnología Textil, Estampado, Informáticas. En tal sentido anota Sonsino (2018) durante el seminario: “la experiencia, para ser educativa, debe conducir a un mundo expansivo de materias de estudio, constituidas por hechos, informaciones e ideas.”

En una disciplina proyectual la relación inter-activa entre el hacer y el pensar es “activa” no solo por la exigencia del “hacer constantemente” para aprender a través de la experiencia , sino también activa en su ir y venir a la idea-concepto que la impulsa o a la experiencia que esa idea-concepto válida. Por eso es indispensable que la evaluación acompañe esa dinámica. En palabras de Morán Oviedo (2007) “ La evaluación se vuelve un proceso continuo y permanente de logros y de observación sistemática” (p.30) de las dificultades y obstáculos de los estudiantes.

Como señalamos previamente, en la experiencia educativa - como también en la profesional - el proceso de diseño es fortalecido en tanto considere la dialéctica teoría-praxis, para elaborar un marco teórico desde la reflexión sobre el conocimiento tácito y con la validación de aquél, enriquecer el corpus disciplinar.

Referencias bibliográficas:

- Morales Ascencio, B. (1999). Las lógicas no clásicas y el estudio de la modalidad. THESAURUS. Savater, F. (2008). *La aventura de pensar* (p. 209). Barcelona, España: Debolsillo.
- Savater, F. (2011). *La aventura de pensar* (p. 210). Barcelona, España: Debolsillo.
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- González, L. A. (1991). El concepto de praxis en Marx: la unidad de ética y ciencia. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19-20), 195-226. (<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521074.pdf>)
- Fenstermacher G. y J. Soltis (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Bandera Comerón, A. (2018). Lo estético en el proceso docente en la formación integral del profesional universitario - Monografías.com. Retrieved from <https://www.monografias.com/trabajos75/estetica-proceso-docente-profesional-universitario/estetica-proceso-docente-profesional-universitario.shtml>
- Hegel, G., & Gaos, J. (2005). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Tecnos.
- Sonsino, A. (2018). *Didáctica General* [Diapositivas en PowerPoint].
- Giordano, D. (2018). *Ejercicio heurístico: Conjeturas....* [Diapositivas en PowerPoint]
- Morán Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (48), 9-19.
- Bernatene, M. (2015). La historia del diseño industrial reconsiderada. *Editorial De La Universidad Nacional De La Plata (EDULP)*. Retrieved from <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47968>
- Iglesia, R. E. J. (2010). *Habitar, Diseñar*. Buenos Aires: Editorial Nobuko
- Rosental, M. Y Iudin, P. F. (Directores). (1985). *Diccionario filosófico*. Bogotá, Gráficas Modernas.

Abstract: The following work proposes to reflect on some aspects of the theory/praxis dialectic that appear as essential in the teaching of Design, as well as in its professional practice, and in this sense we propose a critique of the designer's profile. We also propose a series of variables that make up an evaluation grid of the student and his work. It is adjusted to the teaching experience carried out in Higher Education in Montevideo, from 2006 to date. The work develops the following thematic axes: teaching to think the new, reflection, praxis, the projective as synthesis and evaluation.

Keywords: design - teaching -professional -reflection - praxis.

Resumo: O trabalho a seguir se propõe a refletir sobre alguns aspectos da dialética teoria/práxis que parecem ser essenciais tanto no ensino do Design quanto em sua prática profissional e, nesse sentido, propomos uma crítica ao perfil do designer. Propomos também uma série de variáveis que compõem uma grade de avaliação dos alunos e de seus trabalhos. Ela se ajusta à experiência docente realizada no Ensino Superior de Montevideú, de 2006 até a presente data. O trabalho desenvolve os seguintes eixos temáticos: ensinar a pensar o novo, a reflexão, a práxis, o projetivo como síntese e a avaliação.

Palavras-chave: design - ensino -profissional -reflexão -práxis.

(*) Ramiro de León: Licenciado en Diseño de Indumentaria, graduado con honores - Magna Cum Laude - por la Universidad de la Empresa (UDE), - Doctorando en Diseño - Universidad de Palermo - Buenos Aires - Coordinador General de la Facultad de Diseño y Comunicación en Universidad de la Empresa - Uruguay - Titular de la "Asociación Latinoamericana de Diseño- Uruguay" (ALAD) y de la "Cámara de Derecho de la Moda" - Premiado en 2010 y 2014 en la Bienal Iberoamericana de Diseño - Madrid. - Diseñador del Año en 2016 y 2019 - Uruguay - Más de 50 desfiles de colección desde 1990 y entre ellos, las muestras internacionales : "BAAM – Buenos Aires Alta Moda", "Asunción Fashion Week" - Paraguay , "Pasarela Punta del Este" - Uruguay. (2008 a 2015) y Palacio San Miguel - Buenos Aires -2019. www.ramirodeleon.com