

l. Preguntas y Respuestas. Algunas empresas tienen junto a sus productos un link a una dirección de email a la que uno puede enviar preguntas y las respuestas son publicadas en la misma página del producto como en el caso de las páginas de remates. Pero algunas han ido más allá y ofrecen un chat online para atender de manera inmediata las inquietudes de sus potenciales clientes.

m. Productos relacionados: Si estamos en la página de una cámara digital, seguramente debajo de todo nos ofrecerán memorias o pilas recargables, que son los principales “productos relacionados” a una cámara digital. Las relaciones pueden estar hechas a mano o basadas en las estadísticas de compra.

## El desafío de las cuestiones teóricas

Hugo Salas

Las cuestiones teóricas se han convertido en un desafío para el docente de educación superior, particularmente en áreas como las de Diseño y Comunicación, donde “la teoría” se percibe como un suplemento obligatorio pero relativamente innecesario, un apéndice, la mera explicación de la génesis de una serie de técnicas y saberes prácticos que constituyen el núcleo de aquello que verdaderamente es necesario aprender durante el transcurso de la carrera. Lo grave del problema es que los efectos de tal consideración no se reducen al mero desinterés, la falta de atención o el desgano: lejos de toda metáfora, nuestros estudiantes manifiestan hoy una considerable resistencia a la teoría (de Man 1986). No sólo se rehúsan a estudiarla sino que, aún si emprenden este trabajo con cierta dedicación, su empeño resulta estéril, y así año tras año sus respuestas en las instancias de evaluación distan cada vez más de una formulación disciplinariamente aceptable. La teoría se ha convertido para ellos en una carga, un extra que no puede ser incorporado ni aún bajo coerción, como si estuviesen bloqueados para cualquier comprensión teórica.

Al respecto, cierta psicología evolutiva imprecisa deplora lo que considera una disminución –cuando no, la pérdida– de la “capacidad de abstracción” del estudiante promedio. No obstante, en nuestro caso en particular esos mismos estudiantes que no logran enunciar una definición técnicamente aceptable manipulan aplicaciones informáticas cuya utilización implica un nivel de abstracción por demás elevado (tal el caso de los programas de diseño tridimensional asistido por computadora). La resistencia a la teoría no es, entonces, el resultado de una moderna incapacidad intelectual, así como tampoco es cuestión privativa de los estudiantes. También muchos docentes la manifiestan, ya sea hacia el interior de su práctica profesional, viéndose imposibilitados de estructurar su discurso en términos disciplinares y sistemáticos, o incluso mediante la definitiva renuncia a abordar “las cuestiones teóricas” (“quité toda la teoría, no tiene sentido, los estudiantes no leen”). A decir verdad, la resistencia a la teoría es un fenómeno complejo que involucra a la totalidad de la institución universitaria (sino educativa), y el punto al que hemos llegado es responsabilidad no tanto o tan sólo de factores externos tradicionalmente inculpados (el caso paradigmático sería la televisión o, en un sentido más amplio, las transformaciones de los consumos culturales), sino en gran medida de las

prácticas de la misma institución educativa.

¿Qué es enseñar? Según el imaginario de la labor docente ampliamente aceptado, nuestro trabajo consiste en la aplicación de un conjunto de técnicas, la didáctica (entendida aquí en un sentido genérico), que permite la aprehensión de “conocimientos” por parte del estudiante. Esta técnica, en gran medida, procede mediante la simplificación del problema, su domesticación y reducción a sus características “básicas”. El aprendizaje, así, es el hiato entre una etapa de desconocimiento del concepto y una siguiente de captación total y plena. El conocimiento está constituido por conceptos que son haces de características, entre las que pueden distinguirse algunas centrales y otras menos importantes. La comprensión es la incorporación total de un concepto con miras a su utilización futura y la educación, por ende, un proceso transparente de inteligibilidad, adopción, domesticación y captura del mundo a través de un conjunto más o menos sencillo de “herramientas conceptuales”. De allí que no exista pesadilla ni fuente de angustia mayor para esta educación didáctica que el hecho de que los estudiantes “no entiendan”. Adviértase además, que esta idea de la educación permea también nuestro sistema a nivel institucional: Cada asignatura establece sus contenidos (es decir, la lista de conceptos a ser adquiridos por el estudiante), implementa el arsenal técnico adecuado para que el estudiante los asimile y finalmente “lo evalúe”, es decir, le hace preguntas que tienen por respuesta aquello que ya se le ha dicho. La creatividad del estudiante queda reducida, en la mayoría de los casos, a cuestiones de “presentación”, es decir, al modo en que disimula o engalana la repetición.

Tal estado de las cosas no es fruto de la ingenuidad ni de un error, no se trata de un desvío accidental, sino que responde claramente a un modelo: El modelo de gestión empresarial. El modo en que se dictan hoy las asignaturas no dista de aquello que las empresas conocen como implementación de planes estratégicos (de allí su posibilidad de evaluación inmediata), volviéndose la educación una cuestión de management, el management del conocimiento, un know how que administra recursos/saberes entre un grupo de individuos de número decreciente a medida que se asciende en la escala jerárquica. La educación adopta así el modelo de reproducción del capital, dejando de ser la universidad un espacio de producción del conocimiento para convertirse en uno de reproducción (reproducción, por otra parte, simplificada), reduciéndose toda formación al mero entrenamiento técnico-profesional.

Ahora bien, resulta evidente que “la teoría” le trae dolores de cabeza al modelo didáctico. “La teoría” parece siempre demasiado compleja, demasiado oscura, demasiado inasimilable para recetas hermenéuticas tales como los mapas conceptuales y los cuadros sinópticos, procedimientos de destilación del texto. “No se entiende nada”, es la queja habitual. Ya en la tercera década del siglo XX, Ludwig Wittgenstein escribe: “¿Por qué la filosofía (es decir, en nuestra cultura, el conocimiento teórico por excelencia) es tan complicada? Después de todo, debería ser enteramente simple. La filosofía desenreda los nudos de nuestro pensar, los cuales hemos de un modo absurdo generado; pero para lograr eso, la filosofía debe hacer movimientos que son tan complicados como los nudos. Por ello, aunque el resultado de la filosofía es simple, su método para llegar a él no puede serlo.” (Wittgenstein 1930, :2.)

Nótese que no se trata de adquirir algo que no se tiene, puesto que el pensar ya está dado, sino antes bien de “liberar” algo que ya se tiene, desatando los nudos que lo constriñen. Como señala pocos años antes Heidegger: “El desarrollo del dominio, en sus estructuras fundamentales, lo efectúa ya de cierto modo la precientífica experiencia e interpretación del sector del ser en el que se acota el dominio mismo. Los ‘conceptos fundamentales’ que brotan así, resultan inmediatamente los hilos conductores con que se abre por primera vez de una manera concreta el dominio. Si bien el peso de la investigación se halla siempre en esta índole positiva, su verdadero progreso no consiste tanto en recoger los resultados y recluirllos en ‘tratados’, cuando en ese preguntar por las estructuras fundamentales del dominio del caso, que surge, las más de las veces como una reacción, de semejante acumulación de nociones sobre las cosas.” (Heidegger 1927, §3.) Es decir que el conocimiento teórico implica un primer movimiento fundamentalmente contrario al de la didáctica, uno que no es de incorporación sino de cuestionamiento y destrucción de los conceptos ya adquiridos (vía el sentido común, la ideología o la escuela misma) que constriñen el ejercicio crítico-reflexivo. No es para “incorporar conceptos” que aparece la teoría, sino antes bien para deshacerse de su acumulación o, en palabras de Gramsci, para “elaborar uno su propia concepción del mundo consciente y críticamente”. (Gramsci C. XVIII, I. M. S. 3-5.)

De hecho, como cualquier docente podrá reconocer, es mentira que los estudiantes no sepan nada. El problema es que saben demasiado. De todo. Traen consigo posición tomada respecto de un número de cuestiones apabullante y lo peor de todo, lo que hace más difícil el trabajo, es que no lo saben. Durante su escolaridad, la didáctica ha forjado en ellos la noción de que todo conocimiento es certeza, verdad última, y por tanto les cuesta advertir que sus enredos tan cercanos al sentido común, la doxa, son comprensiones “de término medio”, dando por sentada su existencia real y efectiva. Así, toman a los conceptos, “el instrumento ideal que se ajusta a cada cosa en el lugar donde se la puede aferrar” (Horkheimer y Adorno 1969, p. 92) por cosas, lo que se convierte en un obstáculo insalvable a la hora de comprender y valorar distintas interpretaciones de un mismo fenómeno.

Resulta obligatorio entonces emprender una tarea que la pedagogía reconoció como su primer modelo, totalmente opuesto a la didáctica: La mayéutica. El método de Sócrates, según los diálogos platónicos tempranos, consiste básicamente en poner en jaque esa precomprensión de término medio, llevando al interlocutor a recuperar aquello que sin saber ya sabe (Menón), pero –y he aquí la diferencia fundamental– no para llegar a una conclusión nueva, esta sí válida, verdadera y sólida, sino para enfrentarlo a la experiencia de la dificultad misma. La lección última de Sócrates, si acaso fuera posible deducir alguna, solo una y no varias, es que las cosas son demasiado complejas como para llegar a una explicación que efectivamente las subsuma por completo. La comprensión es un trabajo sin fin, interminable, que va obteniendo productos intermedios, sí, pero que nunca deja de ser consciente, justamente, del carácter contingente de ese saber.

Y ocurre que este olvido radical de la mayéutica, de aquello que la educación tenía como aventura del conocimiento que llamamos “la didáctica” no resulta estéril únicamente porque

simplifique aquello que explica, sino porque oculta el carácter contingente, histórico y social del conocimiento, cosificando el saber y volviéndolo un fetiche, ergo mercancía, algo a disposición de prácticas predatorias y utilitarias que dejan de lado toda reflexión propiamente intelectual. Lo que vela, lo que oculta, no es otra cosa que la radical distancia que nos separa de lo real. Desde luego, tiene efectos tranquilizadores, y es posible avanzar entonces una conclusión: La resistencia a la teoría por parte de la institución educativa en su conjunto es el mecanismo de defensa ante la angustia provocada por la evidencia ineludible de la contingencia del conocimiento (es decir, de aquello que sirve de fundamento a su existencia misma). Pero sólo cuando estudiantes y docentes aceptemos que el mundo será siempre distinto de su conocimiento, una otredad que continuará interrogándonos infinitamente, será posible que construyamos conocimiento en vez de reproducir discursos que sólo sirvan para garantizarnos el acceso a determinadas sociedades discursivas (sea la de los diseñadores, los comunicadores o los docentes).

Es necesario abandonar la didáctica de la certeza y procurar una pedagogía de la espera, una apuesta por la comprensión como algo que está siempre en el futuro, por hacerse, por crecer. Una pedagogía que no espere frutos evaluables en el término inmediato, sino que apueste a todo aquello que pueda ocurrir después. La imagen del conocimiento como algo que ya existe, que se va adquiriendo y acumulando progresivamente, de lo que es posible tener cada vez más, esta imagen del conocimiento como capital y no como producto es fundamentalmente contraria a todo conocimiento teórico, cuya característica principal es mantener abierta la pregunta respecto de la cual se interroga. Mientras no se produzca el cambio, las cuestiones “teóricas” –es decir, todo aquello que constituye el sentido mismo de que exista algo así como una universidad– seguirán siendo un desafío, uno cada vez mayor, al punto en que probablemente dentro de diez años ni uno solo de nuestros estudiantes sea capaz de responder con mínima fluidez a la pregunta ¿qué es una hipótesis?

Y contra esa misma resistencia a la teoría, que podría llevar a muchos de mis colegas a considerar todo esto “mera palabrería” o “especulación sin propuestas concretas” (¿Es el latiguillo con que la didáctica se adueñó de la pedagogía? ), debo decir que si tiene sentido plantear estas consideraciones aquí es porque fueron surgiendo durante –y gracias a– un año de trabajo concreto frente a la asignatura Introducción a la Investigación dentro de esta misma facultad, situación que me obliga a agradecer la comunicación y el apoyo constante de Cecilia Noriega y el Equipo de Gestión. Desde el inicio, entendí que el programa de la asignatura me planteaba dos desafíos bastante claros. Por un lado, justamente, la transmisión de “cuestiones teóricas” relacionadas con el estatuto del saber, y del conocimiento científico en particular. Por el otro, no menos importante, la modalidad de trabajo práctico final, que afecta íntegramente la instancia de evaluación. En efecto, el proyecto de investigación instaura una pregunta que no tiene respuesta previa, cuya respuesta no se enuncia durante la cursada, no un saber que el estudiante pueda tomar ready made y reproducir sino uno que debe, efectivamente, construir e incluso ni siquiera se trata de una pregunta hecha por el docente, sino una que el mismo estudiante se ha planteado.

Y la actitud frente a las cuestiones teóricas fue exactamente la opuesta de la didáctica: volver a los textos “difíciles”. La

acostumbrada selección de textos “adecuados para el nivel de estudios” ha infundado la suposición de que, dada la competencia adecuada, todo texto es totalmente comprensible y no requiere de ningún esfuerzo. Según la idea, el sentido es tan liso y llano como los conceptos, algo que no debe ser producido sino meramente “captado”. Pero si los textos son mensajes unidimensionales, piezas de información fácilmente procesables y digeribles ¿cómo persuadir a los estudiantes de que tiene sentido volver a los textos? ¿Qué finalidad pudiera tener la relectura si se encontrase siempre lo mismo, un sentido único y cerrado? Es necesario que los estudiantes tengan la impresión de que un texto se entiende un poco, en parte, nunca completo y que aún si se obtiene un gesto semántico totalizador al mismo pueden oponerse otros. ¿O acaso alguien, en la historia de la humanidad, puede preciarse de haber tenido la comprensión completa y definitiva de la Crítica de la razón pura o de El Quijote de la Mancha? Los estudiantes deben volver a enfrentar la angustia del texto incomprensible, ese encadenamiento que rompe sus certezas respecto de lo que es “saber” y “no saber”. Se les debe dar ese texto y se les debe exigir que lo lean, se los debe obligar a pelear con él –si se permite la metáfora bíblica– como Jacob contra el ángel, incluso si de la experiencia salen cojeando. ¿Cómo pretender sino que produzcan materiales plenos de sentido quienes tienen la falsa superstición de un sentido único? ¿Qué respeto por los materiales podemos esperar de quien cree que se los puede dominar con simplicidad para emitir un mensaje simple?

En el quehacer diario, esto supone además otra posición del docente, que ya no puede colocarse como aquel que sabe, en términos absolutos, pero sí debe volver a posicionarse como quien sabe más y, paradójicamente, en tanto saber más es abandonar más certezas, como aquel que por ese saber más sabe cuantitativamente menos, como aquel que ha abandonado la casa de la certeza. Esto supone el compromiso de nunca ceder a la demanda del estudiante, quien guiado por esa misma angustia que determina su resistencia a la teoría querrá todo el tiempo, de forma imperativa, situaciones ya resueltas.

Ahora bien, y para terminar ¿por qué sería necesario enfrentar la resistencia a la teoría en un ámbito donde no formamos filósofos, ni sociólogos, ni críticos, ni antropólogos sino diseñadores? En principio, como he sugerido antes, para preservar la institución universitaria, salvo que nos interese reducirla a un centro de capacitación técnica hasta que la distinción entre universidad y establecimiento terciario carezca de todo significado. Pero además de ello, porque sólo rompiendo la lógica de la reproducción es posible formar diseñadores audaces, creativos e innovadores, capaces de hacer algo más que aplicar un conjunto de técnicas determinadas. Salvo que se tenga la ingenuidad de suponer que la creatividad es fruto del talento innato, o se la adjudique doctrinariamente a la inspiración divina, se debe aceptar que la creatividad está directamente relacionada con la capacidad de nuestra mente de producir asociaciones peculiares. Sólo una formación verdaderamente universitaria, una que transforme el mundo y los materiales en pregunta, puede brindar a los estudiantes el sedimento necesario para que tales asociaciones ocurran. Mientras tanto, la didáctica de la certeza no brindará más que simplificación, reducción, estandarización y repetición, hábitos que nada tienen que ver, justamente, con el ámbito del diseño, donde lo más preocupante, a fin de cuentas, es encontrar el modo de producir diferencia dentro de un mercado saturado de estándares.

## Bibliografía

- Bourdieu, P.(2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1999). *Antología*. México: Siglo XXI.
- Heidegger M. (1997). *El ser y el tiempo*. México. FCE.
- Horkheimer, M. y Adorno T. (1994). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- De Man P. (1986). *The resistance to Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wittgenstein L. (1997). *Observaciones filosóficas*. México: UNAM.

## El fin justifica los medios...

Maximiliano Sánchez

Los diseñadores sabemos que para crear un producto se debe transitar y hacer madurar un determinado proceso. En cualquier caso el origen del proceso se ubica necesariamente en el plano de las ideas, éstas se desarrollarán en diversas etapas proyectuales, implicando diferentes diseños, con el objetivo de concluir en el producto acabado que se aproxime lo más posible al ideal de lo imaginado.

Podemos pensar que el momento o movimiento proyectual es una especie de instancia mediadora entre el universo general abstracto (de las ideas) y el particular concreto (de los productos).

Nos centraremos en una inquietud relacionada específicamente con productos audiovisuales elaborados por estudiantes en el marco universitario. Esta inquietud puede reflexionarse como una problemática bastante más amplia y que afecta a la etapa de los distintos proyectos del Diseño en general.

En los últimos diez años el desarrollo tecnológico en el área audiovisual ha tenido una magnitud notable (¿y por qué no?) fascinante. Si nos detuviéramos un instante a pensar en los beneficios que se desprenden del mismo concluiríamos, certeramente, en que se han optimizado prácticamente todas las etapas que hacen al proceso (o procesos) de un producto audiovisual; respecto a los tiempos, los costos, la calidad, etc. Hasta aquí todo es bien cierto, incluso la idea acerca de la democratización y mayores posibilidades por parte de los estudiantes al acceder a dichas tecnologías.

Pero en todo caso la tecnología es «simple y literalmente» algo ligado a las habilidades y a las herramientas de trabajo. Se gesta entonces uno de los problemas centrales que suele confundir a muchos alumnos, y sobre el que pretenderemos reflexionar. La clave a la hora de transmitir una idea no debe tener su foco principal en los recursos tecnológicos, pero esto que suena tan claro se torna tremendamente dificultoso en el ambiente de la enseñanza.

Que el arte (o las profesiones y disciplinas relacionadas con él) no pertenezca a la esfera de las ciencias exactas, justamente, por trabajar sobre la base de distintos *datos sensoriales*, no significa que no se rija por reglas y *estructuras lógicas*. En toda obra siempre es necesaria una *inteligencia ordenadora* que estructure dichos datos. Y en todos los casos es fundamental el trabajo (relativo al proceso de diseño) que se invierta en él.

Como si el resultado creativo del producto dependiera más de las herramientas que de las ideas y del trabajo invertido en