

La enseñanza de la historia en Diseño Industrial. Consideraciones pedagógicas al respecto

Ochoa, Alejandra; Agosto, Fabiana

Resumen: En la formación de diseñadores industriales, las Ciencias Sociales, y la Historia en particular nos enfrenta a una realidad singular. El estudiante presenta voluntad de dibujar, modelar y crear a la vez, la resistencia a la lectura es expresa. Este es el desafío que debemos enfrentar, parafraseando a Merieur, a través de estrategias, que posibiliten al estudiante “hacerse obra de sí mismo”, generando proposiciones concretas a fin de educar sin “fabricar”, y así descubrir caminos alternativos, que posicionen al alumno en el espacio de protagonista, logrando de este modo que “haga” de la historia una herramienta más, para materializar sus ideas.

Palabras clave: Enseñanza - Pedagogía - Diseño Industrial - Historia - Formación.

Introducción

“Deseo dejar una huella, un grano de arena, un ideal, una esperanza, una vía. Pero lo que más deseo es que tú mejores mi huella”. (Edgar Morin)

Esta propuesta se desarrolla en una presentación que intenta llevar las ideas desde lo macro a lo micro, con la intencionalidad de presentar en las distintas escalas de abordaje, teoría y práctica en conjunto. La postura epistemológica disciplinar y la visión crítica de quienes suscriben, se encuentran en cada situación como planteos de acuerdos y desacuerdos, propios de un pensamiento que radica el estímulo en la duda constante como bien dice Morin, cuando habla de “navegar sobre un océano de incertidumbres, entre archipiélagos de certezas”. (Morin y Cyrulnik, 2005)

La educación. Práctica de la enseñanza

La educación es un acto de amor, y por esto un acto de coraje. No puede temer al debate. No puede rehuir la discusión creadora, so pena de ser una farsa. ¿Cómo se aprende a discutir y debatir con una educación que impone? (Paulo Freire, 1974, p. 88)

El objetivo de la educación era para Durkheim (1975, p. 53) convertir el individuo en un ser nuevo, con las características que la sociedad necesita de cada individuo.

Por otro lado, Kant decía que educar es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana. Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre.

No es sino lo que la educación lo hace ser. (Kant, 1983) Bourdieu entendía la educación más como un proceso de reproducción del orden social, y de las relaciones de fuerza entre las clases que conforman la sociedad. Hay más bien una noción de la educación como reproductora de la desigualdad en la distribución del capital cultural.

Philippe Meirieu (1998) propone “un proceso educativo que permita al estudiante la oportunidad de construirse como ‘sujeto’”.

Entre estas fronteras, definir la educación implica como docentes asumir un compromiso que involucraría no sólo aspectos científico-académicos sino también aquellos personales en donde nuestra estructura ética es permanentemente puesta a prueba.

En el caso de los docentes universitarios vinculados a materias del área de las Ciencias Sociales, es una práctica donde los contenidos epistemológicos están fuertemente ligados a los procesos culturales y sociales de la historia.

El Dr. Bambozzi define a

La educación como una práctica social, y como tal, una práctica histórica, contextualizada. Definimos contexto como el entrecruzamiento o el ámbito formado entre lo social y lo epistemológico; en tanto que lo social compromete lo cultural, lo espacial y lo temporal, y lo epistemológico comprende a la práctica educativa como transmisora y seleccionadora de bienes culturales (conocimientos). (2008, p. 17)

Recuperando el concepto de Ciencias Sociales, el Dr. Arturo Orgaz, plantea que las Ciencias Sociales estudian los hechos sociales en su génesis, en su evolución, en su sistema (Diccionario de Derecho y Ciencias Sociales, Ed. Assandri, Córdoba 1952).

A partir de aquí, y considerando el papel protagonista de los estudiantes, futuros profesionales; podemos hablar de dos grandes objetivos a cumplir como docentes de ésta carrera en particular y en la enseñanza en general (la formación implica un cambio de actitud en la persona)

El primero es el de recuperar el concepto del profesional como el de un individuo formado académicamente, con el objetivo de ser útil a la sociedad.

La Universidad está planteada como el estadio superior de la enseñanza sistematizada y es la encargada de formar a los futuros profesionales, teniendo en cuenta que éstos no deberán solamente ser especialistas en sus correspondientes áreas de conocimiento, sino también individuos con una formación integral y conscientes de su responsabilidad social. (Aguiles Gay, 1995).

Esto nos lleva a pensar que las personas que siguen la carrera docente, lo hacen, por distintas y muy variadas razones, algunas conscientes y otras no. Para algunos, es una ocupación que posibilita incrementar su status social, para otros, la posibilidad de perfeccionarse como individuos y la oportunidad de tomar conciencia de los problemas sociales (a partir de aquí hacerlo expansivo a los estudiantes). Esto se hace posible, cultivando la sensibilidad de los futuros profesionales a través del conocimiento de una realidad integrada por diversas disciplinas, ya que ellas le permiten ubicar y comprender más adecuadamente su objeto.

Cyrulnik en su diálogo con Edgar Morin plantea su creencia de que formamos parte de un Occidente “fragmentador”, lo que le ha valido su poder técnico e intelectual.

Éste pensamiento occidental ha terminado por creer (y esa es su gran trampa) que se puede separar la parte del todo.

Nuestros especialistas han alcanzado resultados tan buenos que su discurso social admite que el pedazo puede separarse del todo (...) Se nos dice que la trampa del pensamiento es incurrir en un galimatías teórico, una especie de ecumenismo de géneros. ¡En absoluto! Es preciso asociar gente de diversas disciplinas para iluminar un mismo objetivo (...) Creo que aún estamos lejos de entender la necesidad de relacionar.

Relacionar (asociar) es sin duda el gran problema al que va a tener que enfrentarse la educación. (Cyrulnik, Morin, 2005)

En este marco, y respecto a nuestra área de trabajo en particular, podemos decir que el diseñador industrial debe apuntar a proyectar sistemas, más que productos aislados, a brindar servicios efectivos e integrados, proponer conceptos globales, en los que todas las funciones deseables del sistema estén resueltas de modo sintético e integral.

El segundo objetivo es el de instrumentar a estudiante/ futuro diseñador para posicionarlo de manera consciente como un constructor de cultura (Cultura como capital simbólico). Del conocimiento surge el valor y del valor surge el respeto.

Como bien lo plantea Marc Auge, los efectos del diseño son de masa, éstos crean universos, es decir universos culturales. Para este autor, desde la antropología, la noción de cultura no tiene un uso fácil; es al menos polisémica, sugiere preguntas que no difieren de las que suscitar las creaciones del diseño. La cultura, en un contexto etnográfico clásico (colonial) es una suma de representaciones transmitidas de generación en generación y referida a la génesis y a la organización del mundo y de la sociedad. Podemos decir que todo lo que se ha acordado en llamar cultura material, es como vemos, material y simbólica a la vez.

La cultura material es a la vez colectiva e individual.

Es por lo tanto una cultura en acto, ergo, es una cultura abierta, a las iniciativas de los creadores individuales y a los encuentros con el exterior; por lo tanto, una cultura en movimiento.

En este marco, el diseño industrial, no es un fenómeno de naturaleza aerolítica, algo insólito e inexplicable en la historia, sino al contrario, es un fenómeno que deriva de recorridos de la cultura del pasado, y que apunta a objetivos claros y definidos. (Tomás Maldonado, 1997).

El Diseño Industrial sería la culminación de varios siglos de exploración científica sobre las condiciones subjetivas y objetivas de la actividad práctica humana. De alguna manera todo esto nos permite intuir, al menos, el rol de la Historia del Diseño Industrial en la formación del futuro profesional.

Introducción al Diseño Industrial, materia troncal en el programa académico, tiene el propósito de introducir, dar entrada, presentar el Diseño Industrial, la cultura proyectual, el diseño de productos, el diseño de sistemas, para lo cual presenta una síntesis de contenidos propios y otros transferidos de las asignaturas de su nivel. Por su posición dentro del curriculum de la carrera, la Historia del Diseño Industrial, refuerza y ayuda a construir, de manera introductoria, junto a las demás materias, de las herramientas básicas que todo diseñador industrial necesita para encaminarse en cualquier proceso de diseño. Una de las más importantes, sino la más, es la cultura del proyecto.

Sobre esta transmisión de bienes culturales el docente es un pasador “puente”, en calidad de mediador de intereses, motivaciones, conocimientos previos, inquietudes, etc. Centrará su labor según una estrategia de aprendizaje donde, desde una perspectiva moderna, la enseñanza se centrará en el alumno y no en formador. El enfoque de las buenas prácticas de enseñanza toman como punto de partida la interacción y bi-direccionalidad profesor-estudiante y estudiante-estudiante logrando así un recorrido más fluido de lo que las prácticas tradicionales llevaban a cabo con la instrucción directa de la clase.

Para Ausubel (1978), el aprendizaje significativo, ya sea por recepción o por descubrimiento, se opone al aprendizaje

mecánico, repetitivo, memorístico. “La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe.

El material que aprende es potencialmente significativo para él” (Sacristán, J. y Perez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza, p. 47). En el caso del alumno de nivel superior, este tipo de aprendizaje afirma conceptos a largo plazo y permite plantearse un sistema de relaciones combinatorias, que le posibilita la entrada de datos constantes y la construcción, a través de un pensamiento complejo, de teorías o hipótesis personales, afianzando y apropiándose de los conocimientos.

El conocimiento. Relación saber-poder. El lenguaje como operador

“Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos”. (Freire Paulo, 2006, p. 36)

En educación, la existencia de esta relación saber-poder, se evidencia en las tres escalas conocidas, macro (desde las políticas educacionales), meso (desde la institución) y micro (aula-taller), escala en la que los docentes somos protagonistas. En los distintos niveles de enseñanza, es en el ámbito universitario en donde tal vez es más evidente esta tensión entre el saber y el ejercicio del poder.

En esta etapa la relación enseñanza-aprendizaje, se desarrolla entre personas en su mayoría adultas (por lo menos desde el punto de vista jurídico), lo que posibilita una mayor conciencia de lo que sucede por parte de los estudiantes.

En los primeros años de las diferentes carreras, el poder es más fácilmente ejercible, ya que en los primeros escalones de la formación la situación de vulnerabilidad y sumisión de los estudiantes es más expresa.

La Dra. Edelstein plantea en el texto sobre “Las Prácticas de la Enseñanza en la Formación de Docentes”, que partir de un modelo de “buen docente” nos acerca más a una imagen abstracta que persigue casi estrictamente el ser imitada (sin resistencias de ningún tipo), que al del papel de “mediador” entre el conocimiento a transmitir, y nuestro objeto de interés...el estudiante. Alguna vez un profesor nos explicó en algún momento de la carrera, cuál era la etimología de la palabra alumno... la que hablaba de una persona que era criada por otra...una especie de hijo adoptivo. Por otro lado estaba la versión mitológica de este término, que aludía a personas que carecían de luz...

Lo que nos llamó la atención era que tanto en semánticas reales o imaginarias, ese significado denota el sentido de dependencia. A partir de aquí los interrogantes por lo general desembocaban en la cuestión ética de cómo lograr escapar (como docente) a esta tentadora trampa de saber que poseo individuos que dependen de nosotros, y está en nosotros el ceder las herramientas para que sean libres...Permitir que esta asimetría sea verdaderamente inicial

y temporal. Estamos absolutamente convencidas de que ése es el punto crítico de nuestra profesión.

Desde esta perspectiva, Bourdier plantea que educar es donar, dar pasaje a los recién llegados, concepción muy lejana a la de moldear, fabricar. Aquí hablamos de no despojarlo de su identidad, si en cambio de agregar a esta identidad todo el conocimiento que le aportará su paso por las aulas. En este punto el tema de la transmisión es un aspecto importante para analizar.

La visión de Hassoun (Jacques Hassoun, 1994) respecto de lo que significa transmitir o heredar conocimientos y a partir de allí transformarlos en la medida que nos sea permitido, acompañar muy de cerca esta necesidad de preservar la identidad de los estudiantes, para, de acuerdo al autor, poder reencontrar un pasado en una nueva reinterpretación. Debemos pensar en que los estudiantes traen referencias propias a los conocimientos que el docente les transmite, que no llegan con vacío

de conocimiento y que esta situación los confronta y actualiza permanentemente con el docente.

También Meirieu (1998) plantea a partir del Mito de Frankenstein, la posibilidad de permitir al otro “hacerse obra de sí mismo”, ofreciendo desde el educador, proposiciones concretas a fin de educar sin “fabricar”.

Ahora bien, al margen de todos estos argumentos teóricos, sabemos que los distintos ámbitos educativos y en particular la Universidad, determina distintos roles o posicionamiento a los sujetos que participan en las distintas prácticas educativas. Furlan y Pasillas (1989) (Furlan Alfredo, Pasillas Miguel Angel (compiladores)

Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum, Escuela Nacional de estudios profesionales iztacala UNAM. México,1989), plantean que esta institución asocia saber-poder como atributos del rol docente, y dependencia-sometimiento como características del alumno. Los significados que definen esta relación tienen como sentido organizador a la evaluación. Ésta nuclea de alguna manera esta relación de saber-poder que rige entre profesores y estudiantes, y está expresada a través del lenguaje corporal, hablado y escrito. Esta tensión del saber-poder, podría tener (en el desarrollo del trabajo en aula) inicio en la planificación. Las opciones serían, una planificación impregnada de instrumentalismo, en donde la acción está llena de tecnicismos, lo que otorgaría la comodidad de la “receta”. El carácter técnico nos ofrece la sensación de poder controlar el proceso y nos da la ilusión conceptual del “profesor eficaz”.

En la vereda del frente podemos suponer la posibilidad de una planificación en donde se dejen espacios a las situaciones imprevistas (existentes si o si) con micro estrategias de solución, como así también espacios que permitan la interrelación necesaria con el estudiante. ¿Podemos programar los posibles disparadores...pero también podemos suponer los resultados?

Si pensamos la enseñanza como una práctica intencional de intervención, el ejercicio de la transmisión de saber cómo un arma de poder es algo que no podemos dejar de observar. Partiendo de que el contenido de lo que estamos enseñando, no es indiferente a la forma en que lo transmitimos, deducimos que la forma tiene significado y éste se agrega al contenido inicial. Nada en la enseñanza es aséptico y neutral, como sucede en toda práctica social.

Aquí podemos incorporar al lenguaje como elemento fundamental en estas prácticas. García, Flores y Beltran, (en Furlán y Pasillas 1989 op. Cit) hablan de la instrumentalidad simuladora del lenguaje. Lo presentan como una pantalla para ocultar la seducción presente en la interacción didáctica, atenuante del control que ejerce el docente en las aulas como así

también matizador de la resistencia que los estudiantes oponen al control que el docente impone. Es un mediador del pensamiento. Las autoras infieren que en esta “negociación”, los estudiantes deben aprender el lenguaje sofisticado del docente para acceder al conocimiento, éste aparece como modelo del habla de los iniciados, siendo él quien hace la última traducción y quien dice la palabra “verdadera” respecto al conocimiento. Sostienen también que las preguntas, de estudiantes a docentes, también sirven para corroborar la diferencia de roles y demostrar que él posee la absoluta legitimidad de las respuestas. En el aula no hay un lenguaje directo, rodeos y trampas (de acuerdo a las autoras) en el desarrollo del habla, contribuyen a la simulación de posesión de un saber. El lenguaje se hace complejo a fin de ayudar a mantener la imagen de saber y poder ante el grupo.

Aquí nos parecieron muy significativos algunos términos que relacionamos directamente con la connotación “paternalista” del significado de alumno: mimetizar, complacer, validar. ¿Y la cuestión sería, si consideramos realmente las enseñanzas implícitas que circulan en los talleres a través del lenguaje? Desde esta perspectiva, ¿asumimos el reconocimiento como docentes, de las propias debilidades respecto de la apropiación y reconstrucción de las distintas lógicas disciplinares además de las distintas áreas en las que se desarrolla nuestro trabajo? ¿No es en este caso estructurante de las prácticas el ejercicio del saber-poder?

La clara intención de cómo provocar comprensión genuina en los estudiantes, cómo generar espacios de entendimiento

mutuo (acortar la asimetría), para los interrogantes, para una interacción entre iguales, y minimizar una impronta docente que parcialice la formación del estudiante. ¿Esto está implícito claramente como voluntad del formador?

En Frankenstein educador, su autor nos propone una pedagogía en donde “renunciar” es una condición fundamental.

Renunciar a fabricar un sujeto que satisfaga nuestro narcisismo a cambio de... “acoger a aquel que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia”.

Meirieu plantea que lo normal en educación es que la cosa no funcione, que el otro se resista. Es aquí, frente a la resistencia de los estudiantes, en donde se podría aplicar el concepto de renuncia. Es atractivo pensar que dejamos una buena impronta en los estudiantes...

Bibliografía

- Bambozzi, E. (2008). Escritos pedagógicos. Córdoba: Ediciones Del Copista.
- Bleger, J. (1971). Psicología de la Conducta. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bibber, G. (Comp.) (2007). La lectura en los primeros años de la Universidad: planteos y propuestas. Córdoba: Educando Ediciones.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cyrułnik, B. y Morin, E. (2005). Diálogos sobre la naturaleza humana. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Diccionario de Derecho y Ciencias Sociales (1952). Córdoba: Ed. Assandri.
- Durkheim, E. (1976). Educación como socialización. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Edelstein, G. Práctica de la Enseñanza en la Universidad (apuntes posgrado ADIUC).
- Foucault, M. (2010). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2006). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gay, A. (1995). La Universidad. Su Historia y su relación con la sociedad. El caso Universidad de Córdoba. Córdoba: Ed. TEC.
- Gombrich, E. (2005). Breve historia del mundo. España: Ediciones península.
- Hassoun, J. (1994). “Una ética de la transmisión”, en Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Kant, E. (1983). Pedagogía. Madrid: Editorial Akal.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes ediciones.
- Morin, E. (1998). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Disponible en www.edgarmorin.com
- Ortega y Gasset (2001). Historia como Sistema. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Romero, J. L. (2004). La cultura occidental. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Maldonado, T. (1997). Escritos Preulmianos. Buenos Aires: Ed. Infinito.

Abstract: In the formation of industrial designers, social sciences, and in particular the history confronts us with a unique reality. The student submits will draw, modeling and creating at the same time reading the resistance is expressed. This is the challenge we face, to paraphrase Merieur through strategies that enable students to “get work itself”, generating concrete steps to educate without “make” propositions, and discover alternative ways, that position to student in the shape space, thereby achieving “Make” of history a tool to materialize their concepts.

Key words: Teaching - Pedagogy - Industrial design - History - Training.

Resumo: Na formação de designers industriais, ciências sociais, e em particular a história confronta-nos com uma realidade única. Os submete estudantes vão desenhar, modelar e criar, ao mesmo tempo lendo a resistência é expressa. Este é o desafio que enfrentamos, parafraseando Merieur por meio de estratégias que permitam aos estudantes “obter trabalho em si”, gerando medidas concretas para educar sem “fazer” as proposições, e descobrir formas alternativas, que a posição aluno no espaço forma, conseguindo assim “Marca” da história mais uma ferramenta para as suas idéias

Palavras chave: Ensino - Pedagogia - Desenho industrial - Historia - Formação.

(*) **Fabiana Augusto.** Arquitecta, egresada de la UNC. Profesora Asistente en la Cátedra Historia 1 del Diseño Industrial y en la Cátedra Historia 2B de la Arquitectura, de la FAUD UNC. Docente Investigadora en SECyT, Miembro del Instituto del Ambiente Humano Liliana Rainis, FAUD UNC. **Alejandra Ochoa.** Arquitecta, egresada de la UCC. Profesora Asistente en la Cátedra Historia 1 del Diseño Industrial, de la FAUD UNC. Docente Investigadora en SECyT UNC, Traductora pública Nacional. Universidad Nacional de Córdoba.