

La enseñanza del diseño frente a la violencia del proyecto

The teaching of design in front of the violence of the project

Miquel Mallol-Esquefa¹

Recibido: mayo 13 de 2018
Aceptado: junio 28 de 2018

Resumen

Los diseños siempre han estado frente a la violencia del proyecto. Desde que éste se aplica a lo humano, en las invasiones comerciales del Renacimiento, o guillotinando la historia en las revoluciones burguesas, era necesario que el mismo proyectar se revelara para recordar el sentido humanista, —para la búsqueda de la legitimidad de la autonomía del ser humano—, que contiene en su seno como ideal de razón aplicada. Las historias del diseño así lo mostraron hasta finales del pasado siglo. Pero tal violencia ha cambiado; ya no se aplica solamente a imponer los resultados como cálculos de dominación del otro —el otro al que someter bajo las lógicas de los proyectos—, actualmente el proyecto se ha convertido en auto-violencia, —no hay sujeto si no es proyecto— mucho más eficaz como agresión de sometimiento absoluto, aunque conserve su promesa de libertad. Este cambio debe tenerse presente para las propuestas de diseñar que deban llevarse a cabo ahora para mantener las dignidades de todos y cada uno de los sujetos antes de convertirse en meros proyectos de sí mismos. Y, por supuesto esto mismo debe tener su correlato en los aprendizajes del diseño y en los criterios pedagógicos que pueda aplicarse: la enseñanza del diseño frente a la violencia del proyecto.

Palabras clave: diseño; proyecto; violencia; reflexión en/sobre la acción; proceso educativo.

Abstract

The designs have always been in front of the violence of the Project. Since it is applied to the human, in the commercial invasions of the Renaissance or guillotining history in the bourgeois revolutions, it was necessary that the project itself be revealed to remember the humanist sense, -for the search of the legitimacy of the autonomy of the human being-, which it contains within itself as the ideal of applied reason. The history of design showed it that way until the end of the last century. But this violence has changed; it no longer applies only to imposing the results as calculations of domination of the other —to obligate the other to submit to the logic of the projects—, at present the project has turned into self-violence, —there is no subject if it is not a project— much more effective as an aggression of absolute submission, although it retains its promise of freedom. This change must be kept in mind for the design proposals that must be carried out now to maintain the dignity of each and every one of the subjects, before becoming mere projects of themselves. And, of course, this must have its correlate in the learning of the design and in the pedagogical criteria that may be applied: the teaching of design in front of the violence of the project.

Keywords: design, project, violence; reflection in/ on the action; educative process.

¹ Diseñador, Doctor en Filosofía, Universitat de Barcelona, Barcelona, España. E-mail: miquelmallolesquefa@ub.edu

1. Introducción

El texto aquí presentado trata sobre el impacto que pueden tener las reflexiones del coreano Byung-Chul Han, en las investigaciones sobre el diseño como actividad proyectual, especialmente las que se incluyen en su libro "Topología de la violencia". Desde su cátedra en la universidad de Berlín, este filósofo coreano expone las transformaciones sociales y culturales que el estado actual de la política financiera internacional impone como sistema y que ha podido experimentar en su país de origen de forma avanzada para el resto del mundo. En las reflexiones y perplejidades que se exponen a continuación, el texto se basa en los resultados de los programas de investigación sobre el diseño que se están llevando a cabo desde los años setenta del pasado siglo, en tanto investigaciones sobre la metodología crítica del diseño (Mallol-Esquepa, 2017a), y antropología del proyecto (Mallol-Esquepa, 2017b), como marco de vinculación entre las reflexiones filosóficas y la modesta e impaciente teoría del diseño.

El rigor procedimental de lo que se expone a continuación se basa en tres criterios fundamentales. En primer lugar, el criterio metodológico sobre la investigación científica de G. V. Wukmir (Wukmir, 1967), para el que cualquier reflexión debe partir de la autognosis. En segundo lugar, la forma de ensayo expuesta en el artículo: "El ensayo como forma", de Th W. Adorno. (Adorno, 1958) que, en algunos términos, es coincidente en la vindicación de John Fredy Zuluaga-Duque en esta misma publicación (Zuluaga-Duque, 2017), y, en tercer lugar, la consideración de que la reflexión filosófica debe contener siempre su carácter histórico, lo que obliga muy estrictamente a no poner en comparación propuestas reflexivas de momentos históricos claramente diferenciados sin las necesarias prevenciones para salvar, en lo posible, los abusos de significados que pudieran conllevar.

Este estudio nos va a permitir una reflexión sobre la enseñanza del diseño en la actualidad, en tanto

que enseñanza del proyectar y de la investigación que esta actividad humanista precisa.

Sin duda debemos empezar con el recuerdo de aquellas propuestas sobre el arte que llevó a cabo William Morris durante gran parte de su vida y que la historiografía nos había señalado como fundacionales del diseño. El arte como expresión de satisfacción del trabajo bien hecho, testigo refulgente de la humanidad del productor. Satisfacción de la vida que queda registrada en cualquier artefacto, si su elaboración se ha realizado en forma humanamente justa. Defender al arte era así defender, a la vez, el tiempo vital de los trabajadores en una sociedad cruelmente opresora que sólo funcionaba con el objetivo de los intereses del casi recién inaugurado frenesí financiero industrial. Una propuesta de superación de aquellas circunstancias históricas de la cultura, incluso cuando estos trabajadores, desconcertados en su sufrimiento cotidiano, ya no eran capaces de entender al arte más que como imagen suntuaria del mismo poder que les esclavizaba.

Sin embargo, hoy nos resultan lejanos aquellos discursos. Se nos hablaba de la historia de un sujeto productor al que hoy ya no sabemos reconocer en nuestro entorno ni en nosotros mismos. Hay algo que nos impide recordar hoy las Arts & Crafts y su romanticismo como algo que es inseparable del diseño. Nos lo impide quizás el delirante sistema actual de producción industrial; una producción tan desmedida que olvidamos incluso la materialidad de los resultados, como si todos ellos fueran simplemente meros esquemas 3D. Nos lo impide la propia transformación que ha sufrido la misma noción del proyecto industrial: hoy el proyectar ya no tiene un artefacto a preconfigurar, se limita a ser emblema de la autorrealización de los mismos seres humanos, sin objeto material sobre el que aplicarse. Deberíamos esforzarnos en rememorar el humanismo de las propuestas originales del diseño como intento de unitaria avenencia entre preocupación social y belleza, pero la tradición humanista de quinientos años de antigüedad se ha convertido en simples diligencias de gestión hu-

manitaria que nos devuelve una imagen deformada de nosotros mismos, como esquemas aislados enfrentados a las políticas globalizadas anti-humanas y anti-naturaleza.

Hoy la situación es distinta: en los ‘países’ industrializados, post-industrializados o pre-industrializados se ha cambiado el ‘procedimiento’; ya no hay sólo salarios bajos, sino que se los va substituyendo por fastuosos premios por proyectarse triunfante (exhibirse) uno mismo en la expiación pública que corresponda (sea un examen institucional o simplemente un concurso de entretenimiento televisivo). Y, paradójicamente, esto se hace estrictamente efectivo como actividad de liberación individual suprema; premio al éxito del reconocerse a uno mismo sólo como proyecto (Han, 2016).

La represión se ha vuelto también auto-represión del agente de rendimiento. Los productores, los trabajadores, los que están en paro forzoso indefinido, incluso países enteros, sufren constantemente la presión, generada en uno mismo, de la culpa de su falta de rendimiento. Una auto-condena que esconde las planificaciones estratégicas de las políticas geo-económicas internacionales. Hoy el proyecto es el sujeto. Ya no es necesario que los ejecutores del proyecto de racionalidad de la cultura utilicen la máquina de guillotinar para configurar la historia, cada cual lleva su propio patíbulo racional (proyectual) como expresión máxima de su realización individual. Aquel sueño de esperanza que expresó Martin Luther King en 1963, aquel “I have a dream”, se ha convertido en exigencia formal: se es en la medida que se es sueño, proyecto individual.

Y ello obliga a revisar hoy, una vez más, los conceptos fundacionales de lo que hoy llamamos diseño, muy especialmente porque el diseñar se sustenta sobre el proyectar como emblema de racionalidad y libertad: el proyectar añade ahora a dicho emblema la substitución del sujeto que proyecta por el sujeto-proyecto. Como ocurrió en las escuelas de artes y oficios a principios del siglo xx, la revisión conceptual debe empezar en la

misma formación de diseñadores. La tarea ahora es doble: por un lado, se deben hacer frente los conflictos del humanismo del proyecto (como ya ocurría, por ejemplo, en la Bauhaus) y, por otro lado, debe recuperarse también al sujeto que está en trance de proyectarse, sujeto que debería poder reconocerse independiente del mismo proyecto, antes y después de la positividad del éxito o de la negatividad del fracaso. Como nos señalaba en 1902 el maestro y pedagogo Alain Chartier: “debemos aprender a no tener éxito siempre”.

La pedagogía del diseño debe incluir hoy esta nueva finalidad. Como fundamento de sus currículos y procedimientos didácticos, debe definirse como aprendizaje a reconocerse ante el espejo como sujeto previo y como sujeto posterior al proyecto independiente de él. Si educar significa asumir la finalidad de independencia del aprendiz respecto del maestro ahora debe asumir también, como corolario, la independencia del aprendiz de la exigencia financiera de la rentabilidad de sus actos y, por supuesto de no traspasarla a la obligación de cualquier ideología de los “emprendimientos”. Debe aprenderse que ni en los más graves requerimientos éticos no debe transformarse la solidaridad que mantiene el auto-reconocimiento del sujeto implicado en la entrega total a la rentabilidad de un proyecto de patrocinio redentor.

Lo que se verá a continuación va a ser un intento de orientar esta nueva axiología en la pedagogía del diseño, como actualización del testigo entregado por la historia de la práctica, la teoría y la enseñanza del diseño. En primer lugar, se intentará exponer las dos formas de concepción del proyecto (de preconfiguración y de gestión) y sus formas de violencia. En segundo lugar, se mostrará la lógica del proceso proyectual y su desarrollo histórico. Con ello se pretende caracterizar, en tercer lugar, el momento actual de la formación del diseño y evidenciar, en lo posible, la nueva concepción del diseño en el desarrollo de su enseñanza-aprendizaje: aprender a diseñar es aprender a detectar y desarrollar, en cada circunstancia concreta, una

reconstrucción crítica del proyecto preconfigurador aplicado a la cultura.

2. La violencia del proyecto

2.1 Proyectos

Siguiendo el ya muy conocido trabajo de Jean-Pierre Boutinet (Boutinet, 1987) y, a su vez, teniendo en cuenta los usos actuales más comunes del término 'proyecto', pueden considerarse dos formas de concebir el proyecto: como procedimiento de preconfiguración y como procedimiento de cálculo de la eficacia en la realización de una idea preconcebida. (Boutinet, 1987).

En la primera se entiende que, a partir de un "papel en blanco" inicial, y mediante un procedimiento, se va delineando la descripción de una entidad que luego podría ser llevada a cabo como intervención en lo real. En este caso el sujeto que proyecta es alguien (individual o equipo) que asume la responsabilidad de la coherencia de cada proyecto como algo lanzado por él desde una posición que le distingue anticipadamente antes de iniciar el procedimiento; se pliega a dicho procedimiento a partir de la asunción privada de una anterior y propia intención preconfiguradora previa al proyectar. Es ese plegarse del sujeto previo a lo racional del procedimiento lo que convierte su intención en intencionalidad y a él en autónomo, libre y, por tanto, responsable de los cambios que se produzcan en lo real si se hace efectivo lo preconfigurado (Mallo-Esquepa, 2017a).

En la segunda concepción del proyecto, se entiende que sin saber cómo ya se posee la idea de esta entidad descrita (como "deseo", "decisión", o incluso se llega a decir "sueño") y se lleva a cabo un procedimiento para la planificación de actividades que la hagan efectiva. El sujeto queda definido sólo en función de dicha idea; no importa qué era antes (no hay un "antes") o si es posible determinar su particularidad a partir de otros parámetros. El deportista dice realizar su sueño el ser contratado por determinado club de fútbol: no hay nada más

en la singularidad de ese sujeto, lo otro que podría aducirse significaría el hundimiento de sí mismo, de todo sentido posible de su existencia. El sujeto se pliega a la, previa y ajena, definición de la realidad en la que se va a insertar haciéndose a sí mismo efectivo solamente como proyecto, sin posible revisión de tal definición. La responsabilidad del sujeto es consigo mismo.

2.2 Violencia

Entendemos aquí a la violencia como aquella agresión a un sujeto (sea individual o colectivo) en la que la fuerza aplicada afecta premeditadamente a la totalidad de formas en las que puede ser considerado dicho sujeto (y que con este objetivo suele ser aplicada en muchas ocasiones de manera constante y sistemática, sea física o simbólicamente). Se distingue del mero accidente, que carece de premeditación, y también de la mera agresión que puede no quiere producir más que un daño concreto sobre el sujeto agredido. Afecta a la integridad física e intelectual de la víctima, pero también viola su dignidad, su libertad y sus esperanzas de sentido y, por ello afecta a dicha totalidad de formas de ser de tal sujeto. (Han, 2016).

Entonces podemos entender en qué consiste la violencia del proyecto, en tanto que no es solamente un procedimiento racional de llevar a cabo algo. Desde ya hace mucho tiempo este procedimiento de figuración previa el proyecto se ha convertido en estandarte de desarrollo de una civilización, hoy ya forzosamente globalizada, que pretende definirse precisamente gracias a él. Y su aplicación no remite solamente a unas necesidades circunstanciales de control que representarían solamente actos de agresión sino a la imposición general de una finalidad civilizadora en las mismas esperanzas de sentido de lo humano en la razón, de la cual no pueden ya escaparse ni estas mismas líneas. En cualquier momento, a todo acto se le puede y debe exigir coherencia racional; sería una exigencia que expresaría la más respetuosa, aunque problemática, consideración

imaginable a favor de la esencia de libertad del agente (Boutinet, 1987).

Gracias a sus extremas capacidades resolutivas y como emblema de autonomía racional el proyecto (y su racionalidad) se ha ido aplicando desde el Renacimiento en tanto proyecto civilizatorio humanista del proyecto (emblema operativo del comercio y la industria de los burgos); se aplicó, por ejemplo, en el 'nuevo mundo' como acto de apropiación, pero, todavía más, como acto de violación, de descubrimiento, de propagación de la cultura del cálculo racional (Dussel, 2018). Ésta es la violencia del proyecto como procedimiento de preconfiguración.

2.3 Revisiones de la violencia de los proyectos

Las dos formas de concepción del proyecto pueden entenderse, así, como disposición de meros procedimientos, pero cuyo uso no puede estar fácilmente desligado de una carga de violencia en su aplicación.

Para evidenciar y quizás mitigar esta violencia en la primera concepción puede aplicarse en el mismo procedimiento una revisión ética (sea de inmediatez o de responsabilidad respecto al futuro) de las prefiguraciones que se van obteniendo, pero, a la vez también, una crítica permanente de los límites de aplicabilidad de los instrumentos y procesos que constituyen su desarrollo (a esta crítica en su desarrollo proyectual la llamamos diseño).

Sin embargo, en el segundo concepto de proyecto esta crítica ya no puede pertenecer al desarrollo de realización de lo preconfigurado, sólo previamente se pueden establecer unas condiciones para la aceptación del compromiso que se exige, antes de subir a la lancha motora. Cuando ya está en marcha no pueden (no deben) ponerse en cuestión los fines predeterminados ni los medios para obtenerlos, pues eso significaría el naufragio del proyecto. El proyecto ha colonizado incluso su enjuiciamiento: no puede incorporar ningún estudio para la comprensión de la violencia incrustada

en su desarrollo, niega la independencia del sujeto al determinarlo solamente como momento positivo entre todos los demás, como trabajador engullido en la maquinaria del rendimiento (Han, 2016):

“El sujeto de rendimiento de la Modernidad tardía no está sometido a nadie. De hecho ya no es un sujeto, pues ha dejado de serle inherente cualquier tipo de sujeción (subject to, sujét a). Se positiviza, se libra a un proyecto. La transformación de sujeto a proyecto no hace que la violencia desaparezca. En lugar de una coacción externa aparece una coacción interna que se ofrece como libertad. Este desarrollo está estrechamente relacionado con el modo de producción capitalista. Porque a partir de determinado nivel de producción, la auto-explotación es mucho más eficiente, mucho más potente que la explotación del otro, porque va aparejada con el sentimiento de libertad. La sociedad del rendimiento es la sociedad de la auto-explotación. El sujeto de rendimiento se explota hasta quedar abrasado (burnout). Se desarrolla una auto-agresividad, que no en pocas ocasiones se agudiza y acaba en la violencia del suicidio. El proyecto se revela un proyectil, que el sujeto de rendimiento dirige contra sí mismo” (p. 14).

El proyecto como planificación de actividades es únicamente un instrumento ciego de aplicabilidad de una prefiguración realizada al margen, decidida al margen: es la realización de una decisión. En cambio, el proyecto como construcción de preconfiguraciones incluye la decisión como un momento de su desarrollo, uno más entre otros. (lo veremos con más detalle).

La conversión del sujeto a proyecto al que se refiere Byung-Chul Han tiene en la planificación de actividades su contexto formal propio, precisamente por ser un procedimiento ciego en su estricta positividad, sin mirada externa posible. “Me siento muy feliz”, decía una mujer joven en una entrevista televisiva, “he empezado mi propio proyecto empresarial, voy a ser mi propio jefe”. En sus en-

trañas, su libertad sin jefe se va a trincar en auto-exigencia, sin posibilidad de distanciarse como sujeto independiente en la crítica (comprensión de coherencia global) de sus propias decisiones: y las circunstancias que ordenan su quehacer seguirán siendo las mismas que cuando estaba sujeta al otro jefe. Es la felicidad, la extremada positividad normativa de su decisión, la que se lo impedirá.

2.4 El puente de la decisión

El abismo conceptual entre ambos conceptos de proyecto tiene un puente que los une: la decisión. Tanto uno como otro proyecto se focalizan en la decisión que se debe obtener o la que está como norma en su origen. La violencia en el proyecto como cálculo de eficacia tiende también a colonizar al otro proyecto, al proyecto como proceso de preconfiguración. Pasa el puente que separa a ambos, y actúa violentamente contra el resto de las actividades de prefiguración consiguiendo, al fin también, la desaparición del sujeto independiente que proyecta. La forma de hacerlo es precisamente la negación del tiempo necesario para la preconfiguración. Decidir significa tener a disposición las opciones para seleccionar una: sin posibilidad temporal de crear estas opciones, la decisión sólo puede serlo de lo dado y conocido, de lo normativamente admisible, y sin alternativa. La decisión comporta la negación violenta de la construcción de las opciones porque es la afirmación de lo exterior del proceso, de la realización de sus resultados más allá de la actividad proyectual; es ya un acto público que precisa convencer. Sólo con la reivindicación de la necesidad de un proceso preconfigurador puede contrarrestarse la absoluta positividad de dicho proceso; es por ello por lo que muchas descripciones del proceso proyectual como preconfiguración de un artefacto hacen mención de la necesidad (lógica) de lo evaluativo, de lo cognoscitivo, de lo representativo y de la indispensable creación. Se trata de convertir en elevadizolevadizo el puente que une ambas concepciones del proceso proyectual para evitar la invasión de la decisión sin creación. (Creemos que un ejemplo excelente de esta vindicación del suje-

to se puede encontrar en los trabajos artísticos e investigadores de Sandra Johana Silva-Cañaveral (Silva-Cañaveral. 2016).

2.5 La decisión en la lógica del proceso proyectual

Si algo debe proyectarse (sea un artefacto concreto, o la resolución de un conjunto de problemas, o el intento de instrumentar la cancelación de unas necesidades) es que existe una comprensión previa de tales artefactos, problemas o necesidades y la presunción, vaga e incierta, de sus soluciones. Su lógica procedimental, la necesidad de su presencia es esta: si no fuera posible comprender ese algo de algún modo más o menos confuso, de lo casi a-conceptuado, entonces no podría aparecer tampoco la comprensión de la necesidad el proyecto, no habría el empuje suficiente para iniciar el proceso proyectual. A ese algo parcial y vagamente comprendido pero cargado de compromisos, de premoniciones, para iniciar el proceso de preconfiguración podemos llamarlo "fantasía", hija de lo que parece vislumbrado con a-luz (c) inación (Žižek, 1997). Su contenido es inseparable de las personas concretas implicadas en el proyecto, a tenor de lo concreto de cada sujeto, de sus requerimientos particulares (individuales o colectivos), de lo todavía in-formado en cada experiencia cognoscitiva, de lo muy mal llamado "imaginario", pues todavía no tiene la proyección de una imagen.

Pero la fantasía se pierde en un instante, de desvanece en su inmediatez. Para que cumpla su deseada función productiva debe aparecer otra condición, la lógica procedimental de la continuidad, de la técnica como principio de continuidad (Sini, 1981) lo fantaseado debe mantenerse, fijarse; el compromiso de iniciación del proceso, el empuje, debe convertirse en compromiso de realización de una prefiguración. Debe expulsarse a un exterior míticamente neutro e inmóvil. (Flusser, 1985), "El gesto productor de imágenes tradicionales es un gesto prehistórico, mítico".

Debe lanzarse a una pantalla. De ahí que el proyecto tenga precisamente este nombre “pro-yecto”, arrojado afuera (acto de objetualización). Así, la fantasía se convierte en imagen: campo de operaciones y de responsabilidades. Tanto si es un trazo en la arena como en la pantalla de un ordenador, comporta la “monitorización”, la guía controlable del contenido fantaseado. Toda imagen comporta un deseo de “ver” mejor, un visualizar para el control. La narración de un sueño, en tanto que imagen proyectada en la experiencia común, mediante lo verbal-conceptual, nos da señales interpretativas del soñador. Una imagen puede convertirse en obscena por el cálculo de realización dominadora que fija la fantasía, por la violencia que contiene todavía mágica, por supuesto, pues no es aún realización.

La decisión está en espera. Va a ser necesaria la evaluación, y por supuesto, en su lógica de desarrollo ésta sólo se podrá dar después de la conceptualización positiva (el conocimiento) de lo propuesto en la imagen, de lo qué es y del cómo es lo proyectado en la imagen.

Gracias a esa conceptualización del conocimiento, lo evaluado va a considerarse para la decisión de qué aspectos (o la totalidad) deben permanecer y cuáles deben ser rechazados según lo que establezca la intención del proyectista y su eventual adecuación a un contrato público. El contenido del proyecto se ha lanzado violentamente al exterior; ahora es este exterior que lo va a aceptar o no.

Pero aquí no se cierra el movimiento circular que ha empezado en la fantasía. Hay una sola opción y la decisión sólo puede serlo respecto al grado de aceptación de los aspectos que describen la solución propuesta, (presumiblemente casi nunca de la totalidad de lo fantaseado, imaginado, conocido y evaluado). Es necesario iniciar otra vez el círculo, generar (creación) una nueva fantasía que proyectar en la imaginación, conocer positivamente, evaluar y decidir. Tantas veces como sea necesario hasta que tal decisión, aunque siempre precaria, sea eventualmente aceptable.

2.6 Consecuencias en la historia del proyecto como racionalización operativa

Así, desde la perspectiva teórica indicada por Jean-Pierre Boutinet (Boutinet, 1987), Byung-Chul Han (Han, 2016) y, en este punto también por Enrique Dussel (Dussel 2018), puede conjeturarse que la racionalidad como forma de convicción en el contrato comercial público ha impuesto la racionalización de la lógica del desarrollo del proyectar. Y no lo ha hecho como una propuesta de experimentación o de aventura más o menos particular sino como emblema de la autonomía de lo humano. Sin embargo, históricamente ha ido encontrando en su camino los trágicos límites de su propio desarrollo.

En primer lugar: no existe una imagen neutra sin codificación de sus recursos de trazado. La línea que marca un perfil está sometida a los códigos de representación que se aplican; la línea no está, de hecho, en aquello que se ha querido representar. Ni siquiera la imagen tecnificada (la fotografía, los rayos x, la gammagrafía, la ecografía o la resonancia magnética, etc.) pueden mantenerse sin la previa codificación que va a permitir interpretarlas. La imagen digitalizada no es capaz de captar más que series de puntos, se olvida de las totalidades. Basta recordar las perspectivas historiadas en la pintura del Paolo Uccello (paladín, sin embargo, de la perspectiva de neutralidad geométrica) para evidenciar todo lo que se perdió en la instauración de la perspectiva cónica.

En segundo lugar: el conocimiento va perdiendo realidades si no son conceptualizables según su normativa metodológica. No basta con la revisión con procedimientos cualitativos o investigaciones-acción: la ciencia como marco único de objetividad de conocimiento también es un contrato público interesado en la lógica de sus procesos de investigación como forma testimonial de justificación, y no puede (y probablemente no debe) dejar de serlo. En su normativa apologética de la objetividad del conocimiento, Francis Bacon (1561-1626) no podía suponer que, en transcurso

de la historia de la clase de ciencia que él mismo estaba proponiendo, se perderían tantos tipos de calor como los que el mismo estaba concibiendo y que explicaría más tarde en su New Atlantis. En tercer lugar, la evaluación sólo puede sostener su sentido si previamente ha establecido una tabla de valoración basándose en soluciones pre-visibles. Los enseñantes de diseño sabemos muy bien esta limitación y la confrontación entre el/la docente y las soluciones no previstas e incluso no comprendidas elaboradas por los/las estudiantes.

La supuesta objetividad del control de la fantasía, lanzada e independizada del sujeto que proyecta ha ido encontrándose con sus propios límites.

Pero el más contundente límite de proceder del proyecto lo encuentra la decisión. Después de un recorrido necesita retornar otra vez, y muy especialmente sin control, a la fantasía del sujeto que proyecta: a la creación. Sólo después de varios recorridos, desde la caprichosa y descontrolada fantasía hasta la decisión, va a ser posible afirmar una solución correcta final: pero eso es sólo un supuesto. La decisión, siempre públicamente justificable, se encuentra en su propia intimidad con la absoluta contingencia de lo que evalúa. Pero, todavía más grave para sus motivaciones de control, incluso en el caso de llegar a una decisión final muy aceptable, no puede asegurarse que dicha solución sea la mejor. Necesita establecer constantemente tablas de posibles soluciones para asegurar haber pasado por todas las proyecciones, conocimientos y evaluaciones posibles. Necesita controlar la creación, lo incontrolable por definición y por necesidad.

El hecho de que el proyecto sea emblema de civilización exige con total dureza que no se vaya con las excusas de que la creación no puede afrontar todas las posibles opciones de cada aspecto de lo proyectado. Debe evitar, en cada caso concreto de su desarrollo, que alguien le pueda contraponer una solución parcial o total mejor, como objeción pública y total a su quehacer. Y, para evitar esto, debe catalogar públicamente la cultura del

proyecto y organizar el futuro histórico humano a partir de tales catálogos y con instrumentos de razón industrial. Y para tal empresa pública debe inventarse un engaño, una fábula pública. La más conocida fábula consiste en la creencia de una remota de una semilla originaria de la cultura de esta civilización del proyecto: es decir, el clasicismo, por ejemplo, en los catálogos de los estilos dórico, jónico, corintio y compuesto. Su aplicación va a ser definitiva gracias al filo hiriente de la catalogación.

Sin embargo, como catálogo de la semilla primitiva de la cultura en la sociedad de los burgos/polis, el enciclopedismo pronto va a mostrar también ser un recurso adicional con sus límites de violencia y horror. La decisión exige que se aplique el catálogo de soluciones previa y neutralmente confeccionado, niega al sujeto preconfigurador. El "decisionismo", descarnado, frenético, desesperado en su pretendida inmediatez, termina en las cámaras de "limpieza humana", (de gas o de comercio), proyectado sus cálculos, en el avasallamiento de las lanchas motoras del control financiero universal. Ya no hay cabida para el proyecto preconfigurador, con sus vueltas sin fin desde la creación de fantasías a la precariedad de las decisiones. El "decisionismo" convierte al sujeto que preconfigura en sujeto-proyecto para la gestión de lo que previa y públicamente ha sido preconcebido en los catálogos de la cultura.

3. Enseñanza del proyecto y por proyectos

Como ámbito de formación en lo público, la escuela es también un lugar de implantación de la ética del proyecto. Los planteamientos pedagógicos de finales del siglo xix y del siglo xx se constituyen bajo el principio de que la educación es, en su fundamento, formación para la libertad. Las escuelas son instituciones libres para enseñar a leer y a escribir, a contar, a conocer y a pensar para conseguir la emancipación de cada niño o niña.

El cambio de la mera conducción disciplinaria a la verdadera enseñanza consiste en esto, así como el cambio del adiestramiento en la tradición de cada

técnica artesanal o en los dogmas de conocimiento y de moral, a la formación en el procedimiento del proyecto.

3.1 Enseñanza por proyectos

Por supuesto, han pasado muchos años desde aquellos primeros ensayos de una nueva pedagogía de la libertad (proyectual). Son muchas las propuestas pedagógicas y didácticas que se han puesto en marcha y mucha la experiencia y el saber pedagógico acumulado en muy distintos contextos.

Uno de ellos es la propuesta llamada precisamente enseñanza por proyectos (Kilpatrick, 1918). No vamos a descubrir aquí este planteamiento ya de sobra conocido, aunque no siempre asumido en su totalidad. Lo que nos interesa aquí es recordar los objetivos que pretende obtener este planteamiento. La enseñanza por proyectos pretende establecer un marco de actividades en el que cada estudiante pueda encontrar un espacio particular en el que generar la construcción y fortalecimiento de su propia subjetividad. Esto significa que los contenidos que se van a aprender no pueden estar totalmente definidos, y menos aún compartimentados según las normativas gremiales existentes. Significa así mismo que el responsable del aprendizaje no es ya alguien estancado en unos saberes establecidos, sino que él mismo participa activamente también en su formación como docente y respecto a los contenidos. El espacio del aprendizaje por proyectos es un espacio de trabajo equivalente a cualquier otro que permita la actividad particular y colectiva de auto-formación de sus miembros. Lo aprendido es construido en el desarrollo de un proyecto que parte de los intereses particulares y genuinos existentes y asumido como conocimiento y como capacitación y no sólo como simple suma de datos informativos sin sentido. Lo que se aprende en la formación por proyectos es eso, trabajar con el proyecto de la propia formación.

El origen de este planteamiento de enseñanza libre mediante el proyecto se suele conceder a William Heard Kilpatrick. En su conocido artículo de 1918 "The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process", expone la aplicación de la pedagogía del proyecto y argumenta su aplicación insistiendo en la necesidad de la defensa de intención genuina del aprendiz. Considera que todo aprendizaje, desde el más primario hasta el más sofisticado, siguen la ley de la intención de un efecto (Kilpatrick, 1918).

"Un niño está empeñado en hacer una cometa que vuele. Hasta ahora no ha tenido éxito. Su propósito es claro. (...) Tiene "preparación" de recursos corporales pertinentes para el conocer y el pensar. Los ojos y la manos están en alerta. El propósito hace de guía del pensamiento objetivo del chico, dirigiendo su observación del plan y del material, provoca desde dentro sugerencias apropiadas, y pone a prueba estas varias sugerencias según su pertinencia para detectar el final. (...). El acto intencional hace utilizar las leyes del aprendizaje." (p. 16-17).

Ciertamente, la implicación genuina es imprescindible para el aprendizaje. El interés por lo que se va a asimilar debe tener en cuenta las predilecciones de quienes aprenden, respetar y generar dichas querencias. Pero no siempre son tan claros ni están claramente determinados en el sujeto, ni éste está en disposición personal de generar un esfuerzo de aprendizaje. El aprender a aprender (a generar un proyecto de aprendizaje o de actividad vital) no es la respuesta a todas las situaciones ni circunstancias.

3.2 Límites de la enseñanza por proyectos

Es cierto que la práctica concreta del aprendizaje, y de cualquier actividad que implica cambio en el sujeto, necesita de marcos estables de certeza a fin de que el aprendiz pueda aventurarse a descubrir nuevos intereses hasta ahora desconocidos (¿cómo aprender ecuaciones diferencia-

les si ni siquiera se sospecha su utilidad, a no ser que alguien lo señale cuando el propio camino de aprendizaje se acerque a la posibilidad de su descubrimiento?). Y esto obliga que, en el mismo desarrollo del aprendizaje, también pueda ponerse en cuestión el modelo del aprendizaje por proyectos: tampoco dicho procedimiento pedagógico puede aplicarse cuando quien aprende no pretende ningún proyecto. El proyectar es, o bien algo que se aprende cuando genuinamente se necesita en la propia formación, y tanto para practicar el éxito como para experimentar la falta del efecto previsto, o bien es algo que se obedece como norma suprema de civilización. Sin esta consideración y autocrítica del proyecto del proyecto, este valiosísimo procedimiento pedagógico se convierte en dependencia del mundo de efectos posibles previamente admitido. El proyecto pasa a ser un acto de confesión colectiva en el que el premio parece la prueba definitiva de trascendencia a lo moralmente bueno, y el fracaso a la caída definitiva del llamado perdedor, del eternamente caído (Condiza-Plazas, 2014).

“La universidad es un contexto en el que la exposición a crisis existenciales, angustias, incertidumbres y presiones ocasionadas por expectativas diversas, pueden hacer que los estudiantes presenten problemas de diferentes órdenes” (p.135).

Y, no lo olvidemos, la sociedad del proyecto como norma pragmática es estadísticamente la sociedad de los perdedores, ésta es su infernal violencia pragmática.

Una vez más debemos recordar que la labor pedagógica centrada en el trabajo por proyectos ha evolucionado mucho durante los años que nos separa desde este 1918. Es necesario ver de qué forma se ha cuestionado y practicado este procedimiento, qué problemas han surgido y cuales han sido las soluciones que se han ido experimentando y estabilizando en el extraordinario quehacer de las maestras y maestros de enseñanzas primarias y secundarias. Mucho de ello lo encontramos

en los textos de Jean-Pierre Boutinet, en algunos de los cuales creemos ver que nuestro estudio no carece de cierta coincidencia. (Boutinet, 1989):

“la explicitación del proyecto puede ser una herramienta de concienciación y de formación; es en este sentido que el proyecto tiene una estrecha relación, aunque no unívoca, con la historia personal; esta última se da como realización siempre insatisfactoria de un proyecto existencial nunca muy bien definido.” (p. 172).

3.3 Enseñanza del proyectar

En el caso de la actividad proyectual del diseñar, es ya conocido que Donald A. Schön ya había puesto su interés hace muchos años en lo que llama “reflective practitioners” (Schön, 1992). Las actividades técnico-reflexivas se han vuelto excesivamente complejas como para que los resultados que proponen puedan ser comprendidos en el marco del sentido de actuación ordinaria. Así pues, en el aprendizaje de la práctica del proyecto preconfigurador debe profundizarse tanto en los conocimientos y técnicas concretas que aprenden los futuros profesionales, como en las formas de aprender a manejar estos conocimientos. El sujeto reflexivo, centrado en la observación de la complejidad de los problemas a través de la reflexión sobre sus propias propuestas, de la crítica y la observación de su mismo proceder en acción, desarrolla también unas competencias que deberían ser tema de estudio en los currículums educativos. El sujeto que aprende y el mismo conjunto de docentes que intervienen fomentando el discurso de tal crítica quedan amparados así frente a la violencia anuladora del proyecto como mero proyecto-sujeto.

3.4 Enseñanza del proyectar en diseño

Ciertamente diseñar es una actividad proyectual colectiva. Pero su implicación con los requerimientos aducidos por usuarios, promotores, gestores, impulsores sociales, políticos o comer-

ciales o técnicos no se limita a la realidad definida en el discurso que estos proponen explícita o implícitamente. Aprender a diseñar es aprender que el diseño no es una actividad proyectual técnica ordinaria, que el diseñar nunca resuelve problemas, porque estos siempre vienen con la determinación de las opciones de solución concebidas por los usos estandarizados. El diseño crea problemas en la reflexión y crítica de la actividad preconfiguradora del proyectar. Diseñar significa la reconstrucción constante y siempre concreta de la posibilidad de la acción proyectual, de cada giro que empieza con la fantasía. Pero, por ser una actividad crítica, la lógica proyectual ya no puede aplicarse directamente en la actividad de diseñar y, justamente por ello, en el intento de su reconstrucción (permanente) debe (necesita) saber: (1) escudriñar los principios previos que pretenden legitimar los resultados; una autocrítica ideológica. (García, Barajas & Alarcón, 2014):

“Repensar el quehacer de disciplinas que intervienen entre la interacción del hombre con el mundo que le rodea” (p. 88).

(2) Y, con ello, realizar una crítica constante a la posibilidad de concepción de la circunstancia que precisa su intervención y de los resultados que se puedan obtener. (3) Debe también reconstruir la posibilidad de descripción unitaria de lo obtenido, manejando la vaguedad del tipo en la construcción de series tipológicas. (4) Y con ello debiera poder reconstruir y proponer creativamente tantas técnicas metodológicas como sean necesarias para su desarrollo. (5). Con todo ello, realizado una y otra vez, en lo concreto de su trabajo, podría tener a la vez la posibilidad de al menos un giro del proceso proyectual que no sería otra cosa que una propuesta de encontrar el sitio propio para el diseño y el sujeto (colectivo) de quien diseña. Como actualización de aquella vieja invitación de William Morris en la que un cambio conceptual podría formular una hipótesis de superación de la situación existente, la nueva propuesta sería hoy la necesidad de crítica de la positividad del sujeto-proyecto de rentabilidad.

Ciertamente, el presente texto no propone nada que no se haya ya propuesto en más de cien años de formación de diseñadores. Pero debe repetirse, para generar su recuerdo, porque hoy el sujeto identificado obligatoriamente como proyecto de rentabilidad (sujeto-proyecto) va a entender el proyecto como mera actividad de gestión de lo dado (estandarizado) en el irresponsable sueño del frenesí financiero internacional. El diseño debe salvar el proyecto: si la época moderna significa la medida de lo nuevo como recuperación de la chispa originaria del sentido del pasado, quizás deberíamos ser otra vez modernos. Esta es la propuesta pedagógica.

4. Conclusiones

Al principio de este texto se ha indicado que lo que nos interesaba tratar en él era el efecto de las reflexiones de Byung-Chul Han sobre el proyecto en la enseñanza del diseño en tanto actividad proyectual. Si fuera posible proponer un desenlace a partir de lo desarrollado en lo precedente, diríamos que la idea de la violencia del proyecto-sujeto nos muestra un nuevo envite pedagógico en el que la finalidad no es la crítica a los formalismos o la adopción de determinada ideología social, ecológica, o de cualquier otro tipo. Se trata de enseñar a reconstruir críticamente el proyecto preconfigurador, poniendo en cuestión de forma permanente todo criterio que obligue a la decisión prematura en la que los/las estudiantes se vean comprometidos a un cálculo vigilante de su rentabilidad personal.

Esta conclusión establecería la necesidad de nuevas investigaciones para la docencia de esta actividad proyectual con la finalidad del ensayo de nuevos recursos didácticos que no olvidaran ni el estudio pormenorizado de las historias del diseño, ni la necesaria consideración de la particularidad de situaciones de cada estudiante.

Porque la “vocación” del/de la diseñador/a no es un llamado desde la eternidad, es una inquietud y una experiencia de un mandato de libertad-re-

sponsabilidad a través del proyectar en y sobre lo humano y, a su vez, una inquietud y una experiencia de la violencia de dicho proyectar como dominio de la realidad (proyecto preconfigurador) y como auto-violencia (sujeto-proyecto). No pueden substituirse estas inquietudes y experiencias por la admiración por algunas técnicas mitificadas como tecnologías, ya sean de transformación física como de compromiso íntimo para la culminación de una transformación social.

Enseñar diseño es enseñar a detectar esta inquietud y experiencia en lo concreto de la vida cotidiana y de la necesidad práctica constante de reconstruir, aunque siempre de forma efímera y crítica, la posibilidad del proyectar preconfigurador frente a la alienación del sujeto-proyecto.

Agradecimientos

Este texto es un resumen de la investigación realizada a propósito de la amable invitación del Grupo de Investigación en Diseño Taller 11, que me ofrecieron la Dra. Claudia Rojas y Lorena María Alarcón Aranguren, en el marco de un ciclo de conferencias dirigidas especialmente a los estudiantes de Diseño Industrial de la Facultad Seccional Duitama. A ambas agradezco la oportunidad de haberme permitido participar en las tareas investigativas y docentes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Referencias

Adorno, Th.W. (1958). *Der Essay als Form*. En: *Noten zur Literatur I*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag. 9-49.

Boutinet, J. P. (1989). Histoire et projet. En: Pineau, Gastón et Jobert, Guy. (coords.) *Histoires de Vie*. Paris, Francia: L'Harmattan.

Boutinet, J. P. (1987). *Anthropologie du projet*. Paris, Francia: Presses universitaires de France.

Chartier, A. (1902). Discours au Lycée Corneille. En: *Lycée Corneille de Rouen*, discours prononcé par Emile Chartier (Alain) à la distribution des prix du 31 juillet 1902. Recuperado de: http://alinalia.free.fr/spip.php?article19&var_recherche=Discours%20au%20Lyc%C3%A9e>

Condiza-Plazas, W. (2014). Percepción del concepto de dignidad humana en los estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sede Duitama. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 4(2), 124-137. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.2962>

Dussel, E. (2018). Siete hipótesis para una estética de la liberación. En: *Praxis, Revista de filosofía*. 77. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/praxis.77.1>>

Flusser, V. (2015): *El universo de las imágenes técnicas - Elogio de la superficialidad*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra Editora. Primera edición 1985.

García-Solano, H., Barajas-Sepúlveda, D., & Alarcón-Aranguren, L. (2014). Experimentación de materiales, un camino para la sustentabilidad en el diseño. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 4 (2), 87-94. doi:<http://dx.doi.org/10.19053/20278306.2963>

Han, Byung-Chul (2016): *Topología de la violencia*. Barcelona, España: Herder Editorial, S. L. Primera edición en alemán, 2011.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Bulletin Vol. Tenth Series*, núm. 3. New York: Teachers College, Columbia University.

Mallol-Esquefa, Miquel (2017a): Critical Design Methodology and Identitary 'Empowerment'. Learning from a Feminist Perspective. *Investigación Arte Creación*. 5, (3), 254-271. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/brac.2017.2346>.

Mallo-Esquefa, M. (2017b). Diseño en las crisis. Hacia una visión política del diseño. Correa Ortiz, D. & Vélez Espinosa, C. (compiladores). *Estudios del diseño. Estética comunicación y proyecto*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Silva-Cañaveral, S. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7 (1), 49-61. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601>

Sini, C. (1989): Pasar el signo. Madrid: Mondadori España, S.A. (Ver especialmente III.68 — "Técnica: Eficacia y neutralidad de la técnica"). 365-369. Primera edición en italiano 1981.

Schön, D. A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España Ediciones Paidós Ibérica, SA./Ministerio de Educación y Ciencia. Primera edición en inglés, 1987.

Wukmir, V. J. (1967): *Emoción y sufrimiento*. Barcelona, España: Editorial Labor, S.A.

Žižek, S. (2018). *El acoso de las fantasías*. Madrid, España: Ediciones Akal S.A.

Zuluaga-Duque, J. F. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 8 (1), 61-76. doi: [10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973](https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973)