



## Memòria crítica de tres debats escolars (\*)

Miquel Mallol Esquefa  
1996

*Apunts per a una crònica des de la quotidianidad.*

Debat primer

Una percepció d'aïllament

Sovint hem sentit a dir... que les escoles que imparteixen una formació alhora professional i intel·lectual són massa tancades en elles mateixes, en els seus propis recursos i programes. I ho hem sentit com a expressió d'una preocupació envers l'aïllament social, cultural i tècnic que això pot significar per als alumnes. Si la tasca escolar ha de respondre a la voluntat d'ajudar a habilitar-los per al seu desenvolupament personal en una professió posterior, és d'esperar que algú mostri inquietud per la separació entre els continguts i els hàbits dels estudis i allò que és caracteritzat com a veritable realitat professional.

Però, un ensenyament professional intel·lectual es configura de manera necessària com un tancament. És justament aquest aïllament el que permet prendre la formació com un objectiu prioritari; permet mantenir-se independentment de les altres finalitats operatives de la practica professional, les quals requereixen sovint d'una capacitat prèviament garantida. El desenvolupament de la professió ja s'esforça prou per capacitar-se a donar resposta a requeriments circumstancials i molt específics, no es pot entretenir amb l'aprenentatge de temàtica ni més elemental ni més extensa.

Aquí no valen, doncs, consideracions híbrides o subterfugis per escapolir-se de la responsabilitat pedagògica. La delimitació d'un terreny d'ensenyament amb finalitats pròpies, contraposat a un exterior amb altres interessos, és la que fa possible el desenvolupament més complet de les capacitats o actituds en formació. I també, com una demarcació es-

pecial, separada del corrent continu del present, fa creure en la possibilitat d'aspirar a un trencament entre el present i el futur; fa creure que la incorporació posterior dels alumnes a l'àmbit professional, després de la seva formació, és un esdeveniment constitutiu de quelcom que no hauria de ser mera determinació del passat. Si no es cau en amanyacs apegalosos, el tancament de l'escola dóna una possibilitat més per esperar que el que havia estat alumne posseeixi la seva pròpia individualitat personal o professional intel·lectual.

L'àmbit de motivacions i regles de relació temàtica i personal que conforma l'exercici quotidià dels membres de l'escola, sobretot entre els alumnes, tendeix a trobar una significació pròpia del treball que s'hi genera; aquesta és l'experiència del tancament que es confirma per a cada alumne en finalitzar la seva formació. Fins i tot en els casos d'escoles que mostren un delit poc frívol per l'obertura, l'alumne que acaba els seus estudis comprova que no és oportú transferir directament els hàbits apresos, ni el sentit que els havia lligat fins ara, a la nova experiència professional, per a la qual sempre cal començar, en molts sentits, de nou.

Tanmateix, la preocupació per l'aïllament és clarament present en molts àmbits de formació professional. Sense entrar en els motius que fan necessari tenir i mostrar aquesta inquietud, i que segurament provenen d'altres determinacions no pedagògiques, és fàcil comprovar com en tots els casos s'esmercen veritables desfici per contrarestar la tendència al tancament que imprescindiblement ha de constituir cada escola.

Així, per exemple, com un fet sempre positiu i sense crítica pedagògica, veiem que en molts àmbits escolars es promouen més els docents estretament vinculats amb la professió que d'altres experts didàctics de temàtiques més específiques. Veiem que, sense més consideracions, es dedica més atenció a aquelles activitats que poden mostrar de manera lleugera un contacte amb l'actualitat professional i intel·lectual que aquelles altres que necessiten reformular-se i adequar-se constantment i crítica a les reflexions pedagògiques i professionals. I en una estranya adulteració de la manera d'entendre l'activitat professional, també veiem com en els casos de formacions tècniques no empresarials s'imagina que sempre és més operatiu impartir temàtiques de gestió que de terminologia i reflexió sobre la pròpia activitat, com si tota professió intel·lectual no constituís per ella mateixa un punt de vista des del qual és possible una revisió específica útil de les necessitats i tècniques de la gestió. Veiem també que com a conseqüència d'això es proposen exer-

cicis de simulació d'efectivitat productiva, com si el fet de produir es governés per unes lleis tan determinades per sempre com les que regeixen l'equilibri d'una bicicleta. I veiem tot això amb una inflexió protectora i desdenyosa dels alumnes que, dissortats, hauran de treballar en aquell castell dels horrors que representa la competitivitat.

### Un moment de privilegi

Però encara que sigui necessari, una escola de formació professional intel·lectual no pot aconseguir l'aïllament. Hi ha un moment de privilegi on s'estableix de manera efectiva, i concretada en cada alumne, una via de lligam amb l'exterior. És un període que no contradiu la imprescindibletat de la constitució d'uns límits infranquejables i que perdura com a referència constant mentre es porta a terme tota la formació: es tracta dels primers ensenyaments d'iniciació a l'activitat escolar. I encara més especialment aquells que, en el començament, fomenten de manera concreta la reflexió temàtica inicial sobre la professió, des dels propòsits inicials, que són dits externs, de cada alumne.

L'escola d'una professió intel·lectual té com a finalitat potenciar aquestes expectatives inicials. Constitueix, per tant, un àmbit humà i tècnic que ha de permetre a cada cas individual situar-se, després dels anys d'aprenentatge, a un nivell a partir del qual sigui possible iniciar la formació particular del propi desenvolupament de la professió. Els primers instants de l'ensenyament escolar són els més idonis per a l'inici d'una reflexió de cada alumne, lliure però sistemàtica, sobre la seva voluntat inicial. Una auto-formació dels criteris que l'han d'orientar envers altres ensenyaments igualment indispensables, però més circumscrits a consideracions tècniques. Aquests primers moments són els que fan possible l'obertura de canals de comunicació constants amb l'alumne persona, és a dir, amb l'actualitat, interna i externa alhora, de qui ha de poder accedir a l'àmbit professional. Aquest és un vertader contacte amb l'exterior i no depèn més del present que la dependència que ja existeix en cada alumne. La possibilitat de futur que crea l'escola gràcies al seu tancament no és alterada per aquesta obertura més que per l'exterior que cada alumne aporta inqüestionablement de totes formes. I el potencia, en tant que promou el tractament individual crític de la reformulació constant d'aquesta voluntat inicial de professionalitzar-se.

Responsabilitzar-se en el foment d'aquesta auto-reflexió crítica i sistemàtica, amb el conjunt de professorat dels cursos inicials, és, sens

dubte, un privilegi. En aquest sentit, la intensitat pedagògica arriba a un major nivell si les tècniques que s'imparteixen són explícitament les de l'estudi crític de la temàtica de la reflexió en el mateix procés professional. Mentre que en la formació més instrumental, on aquesta preocupació és també present, no és sempre oportú obrir explícitament el lligam envers les expectatives de cada alumne, en canvi la formació que pren com a específica la imprescindibilitat de la reflexió crítica pre-professional té a la seva disposició de manera clara i directa la realitat de la reflexió actual dels alumnes que s'acaben d'incorporar. Els seus propòsits i consideracions inicials envers la professió són la matèria des de la qual es pot treballar a l'ensenyament. De la mateixa manera com en d'altres àrees de formació, com, per exemple, el dibuix o el càlcul, es parteix de les disponibilitats dels alumnes, en la formació de la reflexió intel·lectual i crítica també es pren de base aquesta situació inicial; allò d'especial que tenen aquestes matèries és la millor disposició que ofereixen les seves temàtiques a vincular-se més directament amb la voluntat de futur de cada alumne.

#### Un registre d'esdeveniments

El record que conté aquest convenciment pedagògic no prové solament de l'experiència professional i la necessitat de construir la seva existència coherent. També parteix, entre d'altres practiques, d'una vinculació amb l'escola Elisava, que comença l'any 1983. I esta carregada d'altres consideracions que l'omplen de contingut i l'orienten envers la situació actual.

En efecte, l'any 1983 el paradigma metodologista, que tantes opcions pedagògiques havia insinuat, demostrava ja els seus límits en els excessos normativistes que aplicava sobre el procés de disseny. Inicialment els estudis metodològics en aquest camp es proposaven només regular moments molt concrets del procés projectual amb la finalitat d'obrir més camins de resolució davant les extremes complexitats que, cada cop més, havia de tractar el dissenyador. Així, es creia que serien menys necessàries les desesperacions estilístiques o místèriques que alguns professionals intentaven defensar. Era només el suggeriment de meres tècniques metodològiques, és a dir, procediments concrets legítims en argumentacions ben limitades, que podien tenir també la seva aplicació en la formació de l'especialitat. Però, el miratge de la seguretat i el poder de la norma havien fet pagar el peatge de la generalització

formal que porten implícit. Gradualment havien estès el seu àmbit fins a arribar al tractament complet del procés. Si hem de llegir al peu de la lletra alguns dels tractats metodològics més radicals, la mateixa professió del disseny va esdevenir només l'aplicació d'un procediment predefinit. Això provocava no solament una legítima incomoditat en molts dissenyadors, sinó també la indeterminació temàtica de la professió, és a dir, una generalització dels límits professionals del mateix disseny. El camí quedava, doncs, obert per la intervenció d'altres consideracions teòriques.

Com segurament s'hauria pogut esperar, la nova opció havia de capgirar els plantejaments de la metodologia. De la reflexió sobre el procés es va passar a la determinació de l'objecte projectat: es tractava del semiòticisme. Però, aquest plantejament d'anàlisi també es va trobar amb la seva possibilitat efectiva per d'altres causes; la necessitat de contrast no és l'únic motiu que va intervenir. En efecte, la crisi de la producció industrial i de la construcció, a causa de les elevades despeses financeres que afectaven el cost final dels productes, comporta en el terreny professional l'assimilació del paper del disseny en aquella especialitat que més fàcilment oferia l'aparença de poder controlar les despeses: el disseny gràfic. Semblava que les funcions de la professió del disseny eren més còmodament legítimes en el terreny de la imatge.

Els resultats d'una tecnologia material en retrocés tornaven l'especialitat del disseny industrial a l'aura de la realització manual, o també eren legitimats amb plantejaments escenogràfics contra la pobresa cultural a la que havia arribat el funcionalisme financer. En el cas del disseny d'interiors, les tècniques constructives a metres lineals provinents de la construcció arquitectònica aportaven una mediocritat d'acabats que calia disculpar amb els mateixos arguments de necessitat de canvi de les tanques publicitàries, dels misteris efímers de la fotogràfica joventut. Especialitats com el disseny d'imatge corporativa, més antigues del que s'acostuma a acceptar, descobrien, sense enrojolar-se, el terreny del seu desenvolupament efectiu en l'argument de la seducció i l'aparença. Però, la semiòtica no és solament retrobar les imatges miraculoses. Ofereix un àmbit teòric que es va incorporar a l'ensenyament. I és aquí on va oferir també clarament la constatació dels seus límits d'aplicabilitat. És cert que l'alumne exigeix per al seu futur uns instruments efectius, però, també han de ser aptes per superar el nivell de mer instrument i omplir de contingut, de sentit actual, els resultats que s'obtenen en els mateixos exercicis escolars. És per això que, com el metodologisme va

mostrar-se incòmode pel seu normativisme, aquella tendència semiòtica va mostrar el seu límit d'aplicabilitat en demostrar-se solament com a eina analítica, incapaç d'oferir cap mena de models significants plausibles. Fa aproximadament quatre anys que les expectatives dels alumnes aporten una voluntat d'apropament a la valoració de la síntesi dels seus projectes i exercicis. No solament necessiten assegurar la seva aptitud tècnica (fins i tot podria ser amb tècniques menors), sinó, sobretot, la validesa dels resultats de la seva futura activitat professional, tal com avui la perceben, més enllà dels estels cinematogràfics.

Des de diferents vessants, s'estan preparant segurament nous terrenys per a un nou paradigma que no obliguin altre cop el disseny a demanar beneficència a l'àmbit de la producció. El tecnologisme ètic n'és un exemple. No està, però, encara definit i sembla massa elemental per cobrir les exigències sempre radicals del disseny. La seva aplicabilitat no pot oferir encara nous camins que no siguin normativismes o limitacions.

Pot ser que el que estigui passant és que cap nou paradigma ja no pot néixer sense consciència del paper que representa. Si el funcionalisme plàstic dels anys cinquanta, el creacionisme dels seixanta, el posterior metodologisme i a l'últim el semioticisme són ja experiències passades, els nous plantejaments haurien de fer oblidar aquesta consciència d'útil temporal, haurien de formular un cop més una possibilitat real de futur. Potser això ja no és possible, en sabem massa l'argúcia. Preguntem-ho als alumnes d'ara, aprofitem així la veritable porta que connecta l'escola amb l'exterior.

### *Reflexions per a una narració des de la institució.*

#### Debat segon

##### Una voluntat d'unitat

El tancament constitutiu d'una escola professional no és solament fruit de motius experiencials o de requeriments pedagògics. És també conseqüència de la voluntat de construcció de futur de la mateixa entitat social i cultural que l'escola representa; d'haver-se responsabilitzat d'una opció específica per a la possibilitat de la continuïtat de la professió. Voler comprendre el passat i el present d'una escola professional significa voler entendre una voluntat de futur, col·lectiu i individual. És l'exigència, en aquest cas, de la comprensió d'un àmbit humà dedicat, pel

sentit de la seva pròpia existència, a la conformació en el present d'un marc futur per a la professió. Una altra cosa no seria comprensió de l'escola, sinó mera abstracció de la institució, segurament per fer valdre avui algun o altre mèrit passat, o potser jugar amb la curiositat de l'anècdota, o immolar el testimoni en algun profit secret.

Que aquesta acció unificadora del futur sigui la coherència que espera trobar qualsevol referència a una escola professional no significa, però, que sigui sempre fàcil, ni tan sols possible. L'afirmació de l'escola com a àmbit de futur no és una tautologia, no depèn solament de la definició formal d'escola professional, sinó també del marc present en el que es formula. Del present i també del futur que, com hem vist, ja hi són integrats a través dels alumnes en el seu desenvolupament quotidià. Responsabilitzar-se de la realització d'una opció no n'estableix la possibilitat efectiva. No és pas l'anàlisi d'una voluntat o del mateix concepte d'escola el que descobreix la concreció de la determinació futura de la professió. Ans al contrari, cal construir els continguts que s'han de representar amb ella. Dit d'una altra manera més determinant: el caràcter educatiu constitutiu, *paideic*, de tot ensenyament institucionalitzat, aquell que, ja ho hem apuntat, possibilita la seva obertura real, obliga a *determinar efectivament* unes capacitats futures dels alumnes on sigui present la imprescindible *llibertat*, també individual i col·lectiva, per fer de la professió quelcom que estigui efectivament a la història. L'expressió *determinació efectiva de la futura llibertat* porta en ella mateixa prou contradicció per no ser possible més que l'àrdua construcció constant d'una síntesi que, com és d'esperar, no sempre reïx amb els millors colors de la coherència autocomprensiva.

#### Atendre la inquietud

El treball teòric i crític és imprescindible per a la comprensió del passat de l'escola; també ho és per al seu desenvolupament quotidià, perquè el sentit de tot el treball que es porta a terme no pot estar predeterminat. L'escola requereix una constant revisió i refundació per evitar estancar-se en el sentit que té la tasca d'impartir instruments introductoris. El desenvolupament d'una escola professional-intel·lectual com l'escola Elisava requereix una actitud d'atendre en tot moment la inquietud que comporta la responsabilització per les labors pedagògiques i gestores que s'hi porten a terme, fixar-les i escoltar-les, sense aflicció però sense negligència.

Un requeriment ni normatiu ni formal sinó vigilant des de la seva concreció, conseqüència de la voluntat d'unitat integradora en la seva realització. De manera insistent és necessària la revisió i reconstrucció de l'axiologia que determina els continguts que constitueixen l'escola. Si per ella mateixa la idea d'escola no representa de manera constant cap estabilitat real efectiva, cal llavors establir constantment els criteris de la representació de la seva realitat. Es a dir, cal construir conscientment uns criteris de fonamentació de l'escola i debatre'n quotidianament l'efectivitat.

Però, això mateix no és quasi mai possible. El desenvolupament quotidià de les activitats escolars, educatives o gestores, porta en la seva precipitació el miratge d'una coherència inqüestionable, que fa aparèixer la necessitat de reflexió com si fos un desig anacrònic o causat per requeriments particulars que sembla que no tinguin res a veure amb la marxa real que s'està desenvolupant. La gestió actual sempre necessita situar més enllà dels seus límits, més enllà de l'ordre del seu entramat efectiu, tota reflexió sobre els criteris que la sostenen, com si aquesta reflexió, perquè camina més lentament, anés gairebé en sentit contrari. Per al desfici de la cursa tot és coherent, però les altres coses semblen parades, immòbils, és a dir, el futur apareix estancat com el present, tot és sempre el mateix, la història són anècdotes d'un procés invariable.

Per a la continuïtat de cada escola només queda la possibilitat de vindicar constantment, com una molèstia climàtica, la reflexió teòrica i crítica, perquè no sigui fàcil pensar que formar-ne part és, per si mateix, ja una mostra d'efectivitat. Un cop més el sentit de l'escola, fins i tot l'institucional, només pot partir de la seva determinació interior i no del grau de negoci de la seva situació externa.

### Experiència de complexitat

El que en queda sempre, de la inquietud formadora de la quotidianitat escolar, és l'experiència de quelcom incomplet. En tota escola de formació de continguts professional-intel·lectuals, tant els comentaris a la gestió general fets per aquells que estan vinculats directament amb la labor pedagògica, com la caracterització d'aquesta vinculació feta pels qui es dediquen a la gestió general, és un mutu i similar retret de no considerar la totalitat dels requeriments que es creuen essencials per a cada responsabilitat.



Veiem així com reiteradament, i sense gaires possibilitats de configurar un altre marge de debat, el treball pedagògic censura com a equivocats els procediments per la unitat de processos que determina l'estament gestor. Equivocats, arbitraris, per la suposada manca d'atenció a la totalitat de requeriments que s'experimenten des de la labor amb l'alumnat.

I veiem també com les caracteritzacions que han de gestionar la labor pedagògica hi retreuen implícitament l'error de no situar-se en una classificació feta des de la totalitat, en l'esforç d'ordenament del sentit global de la institució. De no atendre la totalitat de consideracions generals, de no preocupar-se més que de resoldre problemàtiques parcials. Però, la veritable unitat d'una escola d'ensenyaments professional-intel·lectuals només és assolible com una complexitat no ordenable. L'experiència d'incomplació prové del fet d'adonar-se que s'està immers en un sistema, és a dir, en una estructura d'elements interactuants, d'aspectes que es defineixen mútuament segons les seves relacions. Però, això no demostra la possibilitat d'una ordenació o classificació efectivament explicativa de la totalitat. Tota proposta de comprensió només assenyala l'existència del sistema general, i motiva una incomoditat irresoluble per al coneixement operatiu que hauria d'orientar les tasques que s'hi han de realitzar.

*Per a una orientació compartida de sentit: una opció de disseny.*

Debat tercer

Recort d'una analogia per a la viabilitat

Sovint el fet de dissenyar vol oblidar que la seva professió esta fonamentada sobre un envit. Segurament una pretensió d'omissió del fet de voler creure, amb tota la radicalitat possible, en allò que es proposa com a viabilitat de la professió. Però més aviat és també el despreniment precipitat de la gestió dels procediments engegats allò que arriba a tapiar el camí del retrocés crític. Amb el mateix recel amb el que s'escolta una expressió vanitosament críptica, amb la necessitat de la transparència útil, de manera similar es posa en dubte la pròpia autocrítica com si es tractés d'una opacitat capciosa o d'una obstinació nihilista.

Però, la crítica no radica a posar constantment en dubte la capacitat generadora dels pressupòsits de viabilitat, només recorda que són això, pressupòsits, i pretén establir-ne els límits perquè no es converteixin en miratges. De fet, l'envit és precisament aquesta voluntat d'acció crítica i no cada una de les propostes que el dissenyador intenta fer realitat. És mantenir la capacitat de suggeriment de possibilitat de cada proposta. És tot al contrari de l'opacitat o del nihilisme, és la potencialitat de la permanència de cada via, a través del debat de les gestions projectuals concretes i efectives.

Pot ser que aquest desig d'oblidar que té l'acció de dissenyar prengui moltes formes diferents; se n'hauria d'investigar la varietat existent. Una d'elles, força habitual, s'estableix també en la confusió entre la idea de complexitat i la de sistema. Tot producte que resulta d'un procés de disseny hauria de ser un sistema, és a dir, unitat d'aspectes interactuants, de característiques que s'autodeterminen mútuament. Però la unitat del disseny ens remet a un nombre infinit de consideracions, el constitueix també com una complexitat. No tot sistema és complex; en canvi, l'artefacte dissenyat sí que ho és sempre per les interaccions no determinables que forma qualsevol encàrrec. I no tan sols els artefactes resultants, sinó també la mateixa acció de dissenyar es determina, per tant, com una complexitat que cal reformular sempre de nou en cada cas.

Aquest fet de constituir sempre un àmbit complex troba a l'escola un terreny de desenvolupament idoni. En efecte, com hem vist, el caràcter que té l'escola d'ensenyaments professional-intel·lectuals determinat com una tensió constant per la coherència de la seva realització, apareix analògicament esquematitzable com una complexitat, de la mateixa manera com ho és el disseny. És aquest el fonament que permet formular que la temàtica pròpia del disseny, la validesa cultural de la relació entre els artefactes i l'ésser humà, pot trobar una via de sortida en la socialització escolar. Les escoles de disseny no han volgut ser meres transmissions d'habilitats establertes o de formació d'àmbits de realitat fixats. Precisament el treball a l'Escola ha estat també considerat una labor de disseny, en tant que l'Escola permet la realització de qualsevol altra forma d'envit de disseny i en canvi no pot caure, per les pròpies característiques de tota escola, en una falsa ordenació de la complexitat. La voluntat d'obertura d'una escola de disseny no és una consideració merament pedagògica, ni institucional; d'ací que el debat amb la seva impossibilitat sigui encara més tens.

Així, el cas ja tradicional de la Bauhaus ha estat un exemple constant per a moltes escoles de disseny, malgrat que ja ha passat molt temps i també malgrat les lamentables interpretacions estilístiques que actualment es fan d'aquesta escola. Si no es té present solament una visió restrictiva del que pot ser el disseny, hom pot adonar-se que l'expressió de Gropius.

«Els estudiants que han passat per la Bauhaus, amb les habilitats que han adquirit, estaran en condicions de tenir una influència decisiva sobre els tallers artesanals i les empreses industrials, amb la sola pretensió d'accedir a ella per després aplicar-se fora.»

(Walter Gropius a: Wingler. Hans: 1962) <sup>1</sup>

conté una viabilitat per la mateixa acció del disseny a través de creure que allò que es fa a l'escola té conseqüències a la constitució no solament de l'acció de projectar, sinó també, indirectament, sobre la qualitat dels artefactes. Ensenyar i aprendre disseny és ja fer disseny, és una viabilitat. I allò que fa creure que aquesta viabilitat és autèntica és la similitud formal entre la tensió que constitueix l'escola i la tensió crítica del mateix fet de projectar-dissenyar artefactes. El dissenyador troba a l'escola de disseny una sortida als requeriments intel·lectuals de la professió; però, no pas per fet de poder vehicular verbalment amb una relació social l'estat particular de les seves reflexions envers el projectar-dissenyar, sinó perquè troba una analogia entre el problema del sentit de l'escola i el del mateix disseny.

D'ací els esforços que al començament de l'escola va fer el mateix Walter Gropius per respectar la tensió entre els tecnologismes dels professors de taller i la proposta cultural especial del curs preliminar de J. Itten.

En el mateix text anterior es pot llegir:

«El Mestre Itten ens ha assenyalat recentment l'afirmació segons la qual ens hem de decidir pel treball individual, en contrast amb el món exterior, o bé contactar amb la indústria. Crec que aquesta és la gran qüestió que requereix solució. Estic cercant la unitat, no la separació, en la connexió d'aquestes dues formes de vida.»

(Walter Gropius a: Wingler, Hans: 1962) <sup>1</sup>

Un text que, no per casualitat, segueix la mateixa estructura conceptual que el començament de l'article fundacional «The worker's share of art» de W. Morris:

« La participació dels treballadors en l'art»

«M'imagino somriure amargament alguns dels nostres camarades quan llegeixin aquest títol de l'article, preguntant-se què te a veure amb un diari socialista; per això començo tot dient que comprenc massa be fins quin punt és "poc pràctic" aquest tema mentres el sistema actual de capital i salaris perduri. Doncs bé, aquest és el meu text.»

(Willam Morris, 1875). <sup>2</sup>

Si, com hem vist, tota escola professional-intel·lectual es troba sempre amb el problema del seu sentit, si una escola no és l'amagatall de pusil·lanimitats individuals, sinó que requereix l'envit per a la seva possibilitat en el concret i en el general, llavors l'escola pot edificar-se com a significació per al mateix disseny. L'aparent ingenuïtat de l'expressió de Gropius constata la presència, en les seves paraules i els seus afanys, de la radicalitat de l'envit que constitueix el disseny.

Reflexió a l'acció des de l'actitud intencional

Les diverses opcions que s'havien proposat per a la realització efectiva del disseny, aquelles darreres des dels anys cinquanta i també les anteriors, han anat demostrant, una després de l'altra, les seves limitacions. Però, han deixat per al mateix disseny una capacitat, un instrumental i una tensió reflexiva que cal reconstruir, per, en definitiva, conservar no tant les tècniques com el sentit del suggeriment inicial i de la seva crisi; tal com es van despertar en els primers moments i tal com van demostrar els seus límits. Si és veritat que els dissenyadors ja no podem demanar frenèticament més i més teories engrescadores, si ja no ens les podem creure més, llavors podem investigar, en canvi, els resultats de les experiències que hem practicat.

I com a temàtica a l'ensenyament. Caldria revisar els esforços que ja s'han portat a terme sobre això. Podem mencionar només dos casos relativament recents que podrien ajudar en aquesta revisió. Tot i que no estem segurs de fer una selecció correcta, ni pretenem exhaurir els continguts que ens presenten, els prenem com a exemples.

Es tracta de la proposta pedagògica de Donald A. Schön (1987) <sup>3</sup> i de la reflexió sobre els principis que regeixen la construcció d'estratègies de pensament de Daniel C. Dennett (1987) <sup>4</sup>.

Schön proposa una investigació observacional sobre els processos de relació educativa entre l'estudiant i el tutor en el moment de l'aprenentatge dels procediments projectuals. Es tracta de descobrir, a través de la seva descripció, el procés de reflexió en aquella acció que consisteix a

proposar respostes i decisions als problemes de disseny. En contraposició a una investigació pedagògica basada en els objectes de la formació, Schön fa palesa la necessitat que l'aprenentatge sigui fonamentalment d'auto-reconeixement dels processos de l'acció projectual. A partir de la constatació que en ocasions fins i tot a les activitats tecnico-professionals més determinades es detecta la presència de «situacions problemàtiques» especials (per exemple, com casos únics, com incerteses de diagnòstic o com conflictes de valors), es mostra que la veritable formació per resoldre-les és el coneixement dels processos cognitius i decisoris del mateix projectista. Fins i tot en aquelles altres situacions que es poden considerar ja modelitzades per la tècnica es revelen de fet practicables per l'autodomini d'aquests processos de reflexió.

«Com el cas de Quist, l'art d'un professional pràctic depèn del nivell i la diversitat del repertori que aporta a les situacions que no li són familiars. Com que és capaç de donar sentit a la seva singularitat, no necessita reduir-lo a casos de categories estàndard.

Encara més, cada nova experiència de reflexió en acció enriqueix el seu repertori.»

(Schön, Donald: 1987). 3

La reflexió sobre l'acció ho ha de ser també respecte al conflicte de principis generals entre l'alumne i el tutor. Per tant, la reflexió ho és també de la relació personal mútua i, si escau, també amb altres alumnes i amb el grup sencer.

Allò que interessa de la proposta de Schön és la sistematització de tota aquesta temàtica. És evident que l'experiència personal sobre aquests temes és obvia per a tots els membres de l'escola. El que ja no és tan clar és que s'admeti la necessitat de l'autoconeixement dels propis processos en l'acció de projectar. I tampoc la possibilitat de la seva ordenació sistemàtica amb les investigacions psicològiques dels comportaments individuals o col·lectius de les persones que intervenen en la formació. De fet hem evidenciat, com també ho expressa Schön, que habitualment existeix un rebuig a considerar obertament l'autoreflexió sobre els processos propis. Un rebuig que es produeix amb dues tendències de fugida del compromís de la formació: o bé cap a la fixació del misteri de la inspiració, que es imprescindible no desvetllar, o bé cap al normativisme formal dels enganys objectualistes i metodologistes.

Hi ha, però, un motiu per revisar la proposta de Schön, que ell mateix no assenyala pas com a problema:

«El desenvolupament d'una pràctica reflexiva pot ajuntar-se a noves formes de recerca sobre la pràctica, i sobre la seva formació, al fi de donar-li, ja sigui per contagi, un moment per a sí mateixa.».

(Schön, Donald: 1987). 3

L'experiència del disseny coneix massa bé aquests contagis també misteriosos i sap que signifiquen la debilitació del suggeriment inicial, perquè el simplifiquen i l'adotzen entre les motivacions ja establertes fins a arribar a eliminar-lo. L'oportunitat per als plantejaments pedagògics s'ha de construir a partir del manteniment de la tensió significativa que uneix analògicament l'escola i el disseny. L'alumne, com el dissenyador en el seu acte projectual, necessiten reflexionar sobre el procés, i no solament per dominar una habilitat, sinó perquè ell mateix ha constituït un paradigma de possibilitat per al disseny. Tots dos mantenen la tensió del procés gràcies a la reflexió sobre l'objecte que es va determinant en el seu desenvolupament i la responsabilització intel·lectual i tècnica de l'encàrrec o l'exercici. Quan es detecten els casos únics, les incerteses de diagnòstic o els conflictes de valors, llavors entenem que la presència directa de la seva realitat no es pot menysprear amb la mirada distanciada que els converteix en fenòmens. La complexitat és real, és a dir, implica.

En aquest sentit, la proposta de Dennett sembla voler respondre a la implicació. Des d'uns plantejaments difícilment resumibles i que corresponen més a una filosofia de l'acció per a objectius determinats, ens indica la imprescindibilitat de l'actitud intencional per dur a terme, també, qualsevol propòsit intel·lectual. En contra del principi normatiu, que creu necessària la neutralitat de l'origen formal de tots els processos de l'enteniment, que obliga a fonamentar-se en axiomes, Dennett formula que l'efectivitat intel·lectual no es pot posar en marxa, si no parteix d'una intenció que la determina. Una intenció concretable en unes tàctiques operatives:

« (...) en aquesta mena d'àmbit de pensament [el de la filosofia] les consideracions tàctiques juguen un paper inusualment important. Tanmateix, aquestes consideracions tàctiques, es disfressen sovint de principis primordials»

(Dennett, Daniel C. 1987). 4

El tractament de complexitats i també l'experiència de la problemàtica de l'elecció dels exercicis pel sentit que han de tenir per als alumnes,

sembla que confirma aquesta visió. En efecte, una complexitat solament és tractable des de l'opció per un punt de vista, enregistrat com a operatiu i amb sentit, que ha de permetre classificar i jerarquitzar els temes que cal considerar.

Sense voler ser exhaustius envers aquesta proposta, el que fins aquí hem exposat sembla que s'hagi oblidat que el dissenyador té una major consciència dels límits d'allò imprescindiblement desitjat. L'experiència del disseny és força més intel·ligent envers la tensió entre els dos extrems del procés propi, entre els principis i els objectius. Sap que el procés de disseny no es mou perquè tingui l'energia d'una coherència, sap que la indeterminació dels objectius finals no fa perdre la intensitat de les motivacions inicials, que aquests objectius finals (com una empena a l'esquena i no com un esquer davant el morro) no es poden reduir a objectius tecnificables amb tàctiques. Que la consciència de dependre sempre de quelcom no produeix la pèrdua de la força de les decisions, que no ens porta a un irremeiable relativisme, que ella mateixa és conseqüència del gest imparable d'un retrocés reflexiu doble, d'una reflexió sobre el mateix acte de reflexionar. I ja no es pot renunciar per simple decisió a aquest gest de retrocés reflexiu radical, segurament civilitzador, perquè aquesta mateixa decisió ben segur que provindria també d'aquest gest.

### Crítica de la significació irrenunciable

L'envit del disseny es irrenunciable i tanmateix impossible i també per això es fa realitat a l'Escola. La formació professional-intel·lectual ja ho patia per ella mateixa, per això es va escollir com a amiga funcional, i per això es desgasta amb reincidències. Aquesta n'és la significació.

Si se'n demana un testimoni, un record, què es podria expressar sinó el neguit que ho constata però ho aprecia? Que es podria expressar, malgrat tot, sinó el delit frenètic de «més i més», sinó el «si però no»?

Encara una opció, potser l'última, abans de quedar-se solament amb la formació de les tècniques com l'antic màrqueting analític, o l'instrumental del CAD, abans de comptar només amb una formació imprescindible i no problemàtica, però, per això mateix, estèril. Encara un envit mentre l'ecodisseny, tot recordant el passat funcional-orgànic, no cedeix en la difícil recerca dels fonaments d'una proposta que no sigui *degradable* pel normativisme objectual.

Es l'opció per allò que, potser massa alegrement, podríem anomenar *estètica de disseny*. No és pas, sembla, cap nova proposta de viabilitat concreta, es tracta d'incloure aquest mateix testimoni del «si però no», de la consciència i l'actitud crítica global, com a temàtica d'integració dels mateixos ensenyaments. Construir i capacitar la continuïtat de la reflexió de cada alumne envers les seves expectatives inicials, envers el vertader exterior passat i futur de l'Escola; aprofitar el *moment de privilegi* i convertir tots els moments en privilegiats, *atendre la inquietud*, a través de la *reflexió en l'acció des de l'actitud intencional*; tot perquè la *percepció d'aïllament*, la *voluntat d'unitat* i el *record d'una analogia per la viabilitat* assoleixin la significació, amb allò concret del *registre d'esdeveniments* i amb l'*experiència de complexitat*, és a dir, en la *crítica de la significació irrenunciable*.

O més val deixar que en cada moment s'imposi l'automatisme del corrent que toqui, d'allò que sovint hem sentit a dir ...

(\*)

Aquest article es va publicar a la revista «*Temes de Disseny*», en el número 13, «*La cultura del disseny, pas a pas*», dedicat als 35 anys de l'Escola Elisava de Barcelona. Desembre de 1996. Ed. Servei de Publicacions Elisava, Institució Cultural del C.I.C.. Fundació privada. Barcelona. Jordi Pericot editor. Formava part de la secció «*La reflexió dels professors*» (120 - 249). Versió catalana («*Memòria crítica de tres debats escolars*», Pàgs. 173 - 181). Versió castellana («*Memoria crítica de tres debates escolares*», Pàgs. 196 - 204). Versió anglesa («*Critique and memoir of three school debates*», Pàgs. 219 - 226). Com reflexió sobre l'ensenyament d'aquesta institució i de l'ensenyament del disseny en general, la intervenció pretén tractar els debats que durant molts anys s'havien donat tàcitament entre els diversos estaments acadèmics, mostrant la situació crítica que suposa —especialment per al fràgil disseny— que un qualsevol d'aquests estaments influeixi sobre els altres. A partir de mitjans dels anys 90, la progressiva adopció generalitzada a l'ensenyament superior del model anglosaxó —amb clar predomini del fet institucional— ha mostrat el caràcter premonitori de la crítica que aquí s'exposa.

## Notes:

<sup>1</sup> Gropius, Walter (1922), «Die Tragfähigkeit der Bauhaus-Idee». Notizen vom 3, Februar, 1922 zu einem Rundschreiben an die Bauhaus-Meister. Citat a Wingler, Hans M. (1962) *Das Bauhaus*. Ed. DuMont Literatur und Kunst Verlag, Köln (2002, 4 ed.). (Vegeu Pàgines 62 i 63). Traduït al castellà por F. Serra: *La Bauhaus*, Gustavo Gili, Barcelona, 1975. (Vegeu Pàg. 70).

«Schüler, die durch das Bauhaus hindurch gegangen sind, werden mit dem Können, das sie dort erworben haben, in der Lage sein, entscheidenden Einfluß auf bestehende handwerkliche [Betriebe] und industrielle Werke zu nehmen, wenn sie nur den Entschluß fassen, in diese hinein zu gehn und aus ihnen heraus zu wirken.»

(Wingler, Hans 1962. Vegeu pàgina 63)



«Meister Itten stellte neulich unter uns die Forderung, man müsse sich entscheiden, entweder in vollkommenem Gegensatz zur wirtschaftlichen Außenwelt individuelle Einzelarbeit zuleisten, oder die Fühlung mit der Industrie zu suchen, Ich glaube, daß in dieser Fragenstellung das große "X" liegt, das der Lösung bedarf. Um es gleich vorzuschicken: Ich suche die Einheit in der Verbindung, nicht in der Trennung dieser Lebensformen»

(Wingler, Hans 1962. Vegeu pàgina 62)

(Les traduccions dels paràgrafs originals al català són meves)

- 2 Morris, William (1885), « The worker's share of art», a *Commonweal*, abril, 1885. (Pàgines 18-19) Traduït a *Arte y sociedad industrial*, Fernando Torres Editor, València.

«The worker's share of art»

«I can imagine some of our comrades smiling bitterly at the above title, and wondering what a Socialist journal can have to do with art; so I begin by saying that I understand only too thoroughly how 'unpractical' the subject is while the present system of capital and wages last. Indeed that is my text.»

(Morris, William: 1885. Vegeu pàgina 18)

(La traducció del original al català és meva)

- 3 Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Ed. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, California. Trad. Cast.. (1992): *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Ediciones Paidós Ibérica, SA./Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

« The artistry of a practitioner like Quist hinges on the range and variety of the repertoire that he brings to unfamiliar situations. Because he is able to make sense of their uniqueness, he need not reduce them to instances of standard categories.

Moreover, each new experience of reflection-in-action enriches his repertoire.»

(Schön, Donald A.: 1987. Vegeu pàgina 68)

«The development of a reflective practicum can join with new forms of research on practice, and education for it, to take on a momentum —even a contagion— of its own.»

(Schön, Donald A.: 1987. Vegeu pàgina 343)

(Les traduccions dels paràgrafs originals al català són meves)

- 4 Dennett, Daniel C. (1987): *The Intentional Stance*. Ed. The Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts. Trad. Cast.. (1991): *La actitud intencional*. Ed. Editorial Gedisa, S.A.. Barcelona.

«(...) in such an unruly arena of thought, [the philosophy] tactical considerations play an unusually important role. These tactical considerations often masquerade, however, as first principles.»

(Daniel A. Dennett. Vegeu pàgina 4)

(La traducció del original al català és meva)