

# INTERSUBJETIVIDAD Y ARTICULACIÓN DE COMUNIDADES DE DISEÑADORES

*Alfredo Gutiérrez Borrero*

## **Resumen**

Mediante conceptos aplicados como explicitación de subjetividad, espacio agonístico, voces conjuntas, interacciones conversacionales, inteligencia tecnológica y construcción de identidad colectiva, reporto reflexiones sobre un ejercicio en curso para articular comunidades de diseñadores, el cual adelantamos, desde 2009, durante 9 ciclos educativos sucesivos (hasta julio de 2012), de Investigación para Proyecto de Grado (IPG), siempre con la participación de estudiantes de la penúltima asignatura del plan de estudios en diseño industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, en una construcción efectuada a partir de enfoques dialógicos para diseñar (como los de Klaus Krippendorff, José Luis Ramírez, Paul Pangaro, Pelle Ehn, Anne Balsamo, Uffe Elbaek).

**Palabras clave:** Intersubjetividad – Comunidad - Diseño conversacional - Espacio agonístico – ‘Compluridad’.

## **Abstract**

By means of the application of concepts such as explicit subjectivity, agonistic space, shared voices, conversational interactions, technological intelligence and collective identity construction, I give account in this article of reflections originated in an underway exercise to articulate communities of designers, that we are doing, since 2009, during 9 successive cycles of studies (until July 2012), always with the participation of students cursing the penultimate matter of industrial design curriculum at the Universidad Jorge Tadeo Lozano in Bogota, named Research for Degree Project (IPG by its Spanish abbreviation), this drawing on dialogic approaches to design (including those of Klaus Krippendorff, Jose Luis Ramirez, Paul Pangaro, Pelle Ehn, Anne Balsamo, Uffe Elbaek).

**Key words:** Intersubjectivity - Community - Design conversational - Agonistic Space – ‘Complurity’

## **Resumo**

Por meio da aplicação de conceitos como espaço agonístico, subjetividade explícita, vozes compartilhadas, interações conversacionais, inteligência tecnológica e construção de identidade coletiva, eu mostro neste artigo as reflexões decorrentes de um exercício em andamento para articular comunidades de designers, que estamos fazendo, desde 2009, durante os 9 ciclos sucessivos de estudos (até Julho de 2012), sempre com a participação de estudantes do penúltimo curso no currículo de design industrial na Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, chamado Pesquisa para o projeto de graduação (IPG por sua sigla em espanhol), este foi construído a partir de abordagens dialógicas para design (incluindo os de Klaus Krippendorff, José Luis Ramirez, Paul Pangaro, Pelle Ehn, Anne Balsamo, Uffe Elbaek ).

**Palabras clave:** Intersubjetividad - Comunidad - Conversação Design - Espaço agonístico - 'Compluridad'.

## **1. Introducción**

Con este trabajo tengo como objetivo presentar algunas consideraciones obtenidas tras explorar relaciones aplicadas entre los conceptos de intersubjetividad y articulación de comunidad como práctica de aula participativa entre estudiantes de diseño industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, todos de la misma asignatura en diez ciclos académicos sucesivos entre el periodo 2009-II y el periodo 2012-III<sup>1</sup>. La escritura del texto en primera persona, tiene algo tanto de necesidad metodológica como de postura política; ello porque, de modo similar al de Donald Schön, me incluyo entre aquellas personas que enfatizan la intuición, el conocimiento implícito, la creatividad y otros aspectos blandos del diseño (Ridder, J., pág. 61) y asumo el ejercicio de diseñar como conversación continua con miras a producir lo que aún no existe. Donald Schön planteó la célebre metáfora según la cual es el diseño como una “conversación reflexiva con los materiales de la situación” (1983, pág. 78). Dong (2009, pág. 10) propone llevar más allá la metáfora y pensar el diseño más que como conversación, como desempeño<sup>2</sup>. Ante esto planteo la opción de valorar el diseño como la conversación desempeñada o como el desempeño conversado. Y por lo mismo, no puede haber, planteo, diseño sin diseñador, ni conversación sin conversador, ni desempeño, sin ‘desempeñante’. Ahora bien, cabe también para mí valorar el diseño como una forma radicalmente diferente de movilizar el pensamiento conceptual para producir acciones concretas que, al enfocarse en el cambio contrastan, con las generadas en las tradiciones científicas o artísticas, las cuales a menudo sirven más para interpretar, describir o explicar el mundo natural o fenomenológico (Nelson, 1994), este desempeño de cada persona por separado al diseñar, y de varias en conjunto al conversar para desempeñarse, me remite, en principio, a la producción de subjetividad en el acto del hacer a través de la actuación, no por un sujeto metafísico, sino por un sujeto de carne y hueso con nombre y apellido, que para este caso puede bien ser un estudiante o un profesor, y cuando es un grupo de personas, a valorar la noción de intersubjetividad. El eje de mi meditación durante las veces que acompañé clase en el periodo de tiempo estudiado fue desplazándose paulatinamente de un interés por lo que diseña el estudiante, a un interés por el estudiante como diseñador. Al final singularmente acabé discurriendo sobre mi rol docente. Por lo mismo lo que aquí relato es parte de la experiencia que emprendí para animar a los grupos de estudiantes a organizarse como comunidades, con un grado creciente de implicación en construcciones conjuntas, lo que me llevó a un concepto que denominé con el neologismo de ‘compluridades’ (articular tales compluridades, según intento explicar más adelante, es algo que implica también, cambiar sustancialmente el rol de profesor, y como en este caso, el único profesor a mano, he sido yo, doy cuenta con algún matiz testimonial participante de la gradual modificación de mi labor).

## **2. Antecedentes**

A partir del periodo 2009-I en el marco del plan de estudios del Programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, la penúltima asignatura que cursan los

estudiantes, denominada Investigación para Proyecto de Grado (IPG), según fuera decidido tras varios años de trabajo por un grupo docente integrado por varios profesores, fue estructurada para ser encauzada como proceso de formulación del anteproyecto de grado valorado como un todo y confrontado mediante un soporte documental y representacional del cual cada estudiante daría cuenta mediante tres ejercicios: 1. *Aproximación autobiográfica* a su proceso en el diseño, en tanto crónica analítica de su experiencia vivida durante el aprendizaje del mismo (en busca de precisar un núcleo de posibles acercamientos temáticos y su vínculo con la profesión que habrá de desempeñar); ello con el horizonte de sentido de identificar pautas de acción y decisión en su abordaje proyectual. 2. *Aproximación ensayística* para articular combinatoriamente de varias maneras elementos nucleares del tentativo anteproyecto, precisados tras culminar su ejercicio autobiográfico (de acuerdo al enfoque metodológico elegido estos pueden denominarse categorías, variables, colocaciones, ejes, etc.) y 3. *Aproximación anteproyectual* la cual culmina, con las diversas especificidades que cada proceso conlleva, en la formulación del anteproyecto de investigación, sobre la base del cual comenzará la siguiente y última asignatura denominada Curso para Proyecto de Grado (CPG).

En la generalidad de los casos, la intención a medida que avanza el proceso ha de ser legitimada desde juicios argumentales que revelen particularidades epistémicas propias del estudiante en cuestión, en concordancia con lo postulado por el profesor del programa, y decano encargado para la fecha en que redactó este texto (junio de 2012) Santiago Forero Lloreda, quien fue integrante conspicuo del equipo gestor del modelo de IPG-CPG, esto presupone que cada estudiante trate de comunicar un *punto de vista estructurado*, mediante el cual designa su modo y selección particular de emplear conocimientos y destrezas prácticas adquiridas durante su formación en las asignaturas ya cursadas (para dar cuenta de su tránsito personal por el plan de estudios). Estas miradas situadas a las asignaturas se vuelven reporte de lo aprendido y experimentado, y devienen ejes analíticos que sirven para caracterizar el proyecto de grado. En paralelo a esto, y como disposición metodológica, además, en buena parte el mismo grupo docente que desarrolló la actual estructura final del plan de estudios, dispuso requerir a los estudiantes una permanente labor de problematizar escenarios, postular inéditas soluciones o configuraciones para éstos y tomar decisiones puntuales, en un panorama en el cual, con las restricciones que la vida académica tiene frente a la vida laboral, pueda desarrollar su producto de diseño y rendir cuentas de dicho proceso en cuanto concierne a formulación, sistematización y evaluación autónoma de su construcción personal. Las estrategias para plasmar la evolución práctica de su pensamiento y el desplazamiento hacia la acción concreta son la construcción de un *sistema de registro* minucioso (para comunicar sus modos de organizar su pensamiento y direccionar su actuar); un *cronograma dinámico* (en el cual el elemento sobresaliente es la administración e inversión del recurso tiempo como insumo del proyecto, con las especificidades de señalar por ejemplo: usos del tiempo planteado vs. usos del tiempo asumido, o precisar cuál fue proporcionalmente el consumo de tiempo destinado a las diferentes labores, etc); unos *criterios de evaluación* (en virtud de los que, idealmente, los docentes evaluarían el patrón o patrones de las decisiones tomadas en cada paso de cada ejercicio, según lo dispusiera el propio estudiante encargado); y unos *medios de socialización* (para presentar el anteproyecto ante profesores, compañeros, potenciales usuarios, productores, comercializadores y otros actores implicados del modo más original, y con el más amplio grado de autonomía y autorregulación). Los proyectos, al presente y en una sucesiva

reelaboración del plan de estudios, asimismo a cargo de un nutrido grupo de docentes, han ido siendo dispuestos en tres rutas, *objeto* (que recoge lo más propio de la tradición tadeísta del diseño industrial 1974-2012), *interacción* y *contexto* (como lugares de discusión y producción que dan cuenta de la explosión de posibilidades en los linderos del campo del diseño cuyas fronteras difusas propician mutaciones y líneas híbridas como campos de proposición permanentes). Los productos son encauzados en tres vías amplias de resultados principales, todas asimismo con singulares matices: 1. *Producto*; 2. *Modelos empresariales para desarrollos particulares de artefactos* y 3. *Ejercicios investigativos* (o investigación propiamente dicha para, sobre y a través de diseño); por supuesto, como corresponde a la flexibilidad que el diseño posibilita y los diseñadores buscan constantemente, emergen modalidades mestizas entre las tres anteriores.

### **3. Desbordando el libreto**

Hasta allí el protocolo de desarrollo de proyecto de grado que el estudiante cursa en solitario. No obstante, por el camino, advertí la importancia de reconocer que los humanos somos seres observadores y participantes que comprobamos lo que aprendemos en interacciones con nuestro entorno constituido por espacios, artefactos, relaciones entre ellos y otros-que-también-son-observantes y participantes en situaciones que contemplan desde sus propias ópticas. Explorar esas interacciones como ‘conversaciones’ entre compañeros, o las metafóricas, resulta de gran utilidad de manera tanto metafórica como formal (Pangaro, 1996). El proyecto surge en vínculo con otras personas, en el seno de una clase que cuenta con varios actores implicados, la institucionalización del ejercicio del proyecto de grado, aún en el seno de la academia tadeísta de diseño industrial, como una empresa netamente individual, convierte los grupos en sumas de soledades acompañadas y genera un desperdicio comunicativo del potencial intercambio entre pares (del cual se habla en los documentos, tanto como, al menos desde mi experiencia, se echa en falta en las prácticas). A resultas de lo anterior, curso a curso, y grupo a grupo, empecé a tener por objetivo convertir esa conversación entre personas con ideas en el afán de hacerlas prácticas, en el eje de todo el ejercicio de la clase. Más allá de conversar con las ideas, se conversa mediante ellas, el lenguaje es guiado por el pensamiento pero en algún modo también constituyéndolo, se actúa en clase más, entre mayor sea el vínculo interpersonal, como parte de lo que los diseñadores dicen y escriben sobre lo que hacen, y de lo que comunican mientras lo hacen. Era preciso generar la dinámica en medio de la cual, más allá de pensar en el uso del lenguaje, cada quien, incluido yo, advirtiera que las descripciones y prescripciones lingüísticas actuadas en compañía, desempeñadas en diálogos no son acompañantes gratuitos de las acciones, sino constituyen lo que Dong llama performativos productores-de-realidades (pág. 10). Ahora bien, para poder intensificar los modos en que cada proyecto de diseño es realizado por intercambios entre quienes integran un grupo tal vez sea preciso empezar a cuestionar la medida en que el diseño existe gracias al diálogo entre quienes diseñan. Por ende, dirigí la atención hacia el diseño mediante la valoración de cada quien, del otro, al diseñar conversacionalmente.

### **4. Articulación de comunidad**

Conversamos para articular comunidad, ofrecemos puntos de vista, y los interactuamos, re-actuamos y pensamos. Respondemos a lo que oímos, vemos y sentimos, en un intercambio que tiene la estructura de un diálogo (Pangaro, 1996). El diseño es encuentro, y propiciar la transformación de los grupos en comunidades se tornó en mi horizonte primordial. Otra

razón más para validar el uso de la primera persona en textos académicos de diseño, la diferencia entre el pensamiento de los científicos y los artistas, y los diseñadores cuando funcionan como tales está en que el propósito de diseñar, por lo general no es describir, o explicar lo que existe en la modalidad de autoexpresión, sino crear lo que no existe aún, en servicio de otros y con el concurso de la expresión de otros, a través de otra expresión (Nelson, 1994). Es algo a la vez profundamente personal y profundamente servicial.

La concepción de comunidad que emplee de base curso a curso, fue la de *comunidad de práctica* del suizo Étienne Charles Wenger, una de las personas que formuló la teoría de la cognición situada. Para Wenger, una comunidad de práctica, emerge de tres términos interrelacionados “compromiso mutuo”, “empresa mixta” y “repertorio compartido” (1998, págs. 72-73).

La noción de *Compromiso mutuo*: fue desarrollada en cada grupo para que los estudiantes participaran de una experiencia colectiva, en la que establecieran normas y crearan relaciones de colaboración, y compromiso mutuo. El ritual de construcción comunal se basó, por ejemplo, en la identificación de cada grupo con un nombre particular el elegido por ellos, según diversas metáforas o ideas, así, las personas del grupo que cursó Investigación para Proyecto de Grado (IPG)<sup>3</sup> en 2011-I se autodesignaron *Tinkuy* (por la noción de encuentro de los quechúas), las de 2011-II, *Alpha18* (por analogía con una orquesta), las de 2011-III, *Nodus* (por comparación con un nudo), las de 2012-I *Nóesis* (por el concepto de intuición intelectual) y las del 2012-II que recién culminaron curso en julio de 2012, *Radix Design* por comparación con una raíz. Las relaciones fueron estimuladas y acentuadas por dinámicas particulares que los unieron como miembros de la comunidad en tanto entidad social, varias de ellas, inéditas en el Programa de Diseño Industrial tadeísta en el periodo 2010-2012 como el *Bodystorming* (Oulasvirta, Kurvinen & Kankainen, 2003) o tormenta de cuerpos que consiste en actuar los proyectos de diversas maneras usando creativamente el cuerpo, en lugar de solamente hablar de ellos.

En el mismo sentido la noción de *Empresa conjunta*: fue instaurada a través de interacciones interpersonales e intercorporales en busca de crear un entendimiento compartido de lo que los unía, en la que diversos términos de relacionamiento entre los estudiantes y conmigo, fueron (re)articulados permanente para establecer el dominio específico de cada grupo como comunidad. Por último está el *Repertorio compartido*: en el cual como parte de su práctica de aula, cada grupo buscaba desarrollar formas distintivas de integrarse en el ejercicio de adelantar los proyectos, todos en relación con todos; ese repertorio compartido servía para darle la condición de empresa conjunta a la comunidad de práctica de un modo literal y simbólico.

Los grados de éxito fueron variados y cada grupo modeló, sobre lo hecho por el anterior, la tentativa está aún en curso; y los procesos involucraron permanentemente conflictos, sin embargo, de todos los grupos salieron también al final de los cursos personas que se desconocían con vínculos fuertes o estables de amistad, validados o probados por el seguimiento hecho por mí a su proceso en el siguiente Curso para Proyecto de Grado.

Importante fue la noción de *espacio agonístico*, de la politóloga belga Chantal Mouffe que comencé a incorporar a raíz de mi encuentro personal a comienzos de 2012 con el profesor

Per-Anders Hillgren director de uno de los proyectos colaborativos denominados Living Lab, en este caso llamado “El vecindario” de la Universidad de Malmö. Asumir el escenario de clase como espacio agonístico, implica reconocer que en el mundo social, incluso de un grupo en el aula, siempre habrá conflictos para los cuales no es viable o posible una solución racional, de allí la dimensión de antagonismo que caracteriza las sociedades humanas; por ello, en un grupo es innecesario imponer en todos los casos la misma idea porque la confrontación entre compañeros tendrá lugar en una multiplicidad de instancias discursivas (Mouffe, 2007).

La noción ‘adversarial’ propia de la clase de diseño que llamo tradicional, reduce al estudiante al papel de permanente acusado y al profesor lo torna en juez y a menudo en fiscal, con el agravante, si la comparación es con un escenario jurídico de que no hay abogado defensor; aún con la aceptación del conflicto y del espacio agonístico, considero que el docente ha de ver el matiz de la subjetividad de cada estudiante, en lugar de constreñirlos a la camisa de fuerza de convertirse en la versión del diseñador que el profesor contempla (no en todas las clases necesariamente pero si en las instancias del proyecto de grado y su curso de investigación previo). Tengamos presente que cada estudiante puede especificarse por la relación con los demás y con la clase, así como por las herramientas creativas que utiliza. Iván Illich (1978) plantea lo convivencial (o convivial) como alternativa a lo industrial, y la construcción de comunidad implica el paso del profesor como déspota, que sujeta a todos los estudiantes a la misma ley, al profesor como director de orquesta que articula y potencia las capacidades de diseñar de todos los estudiantes (y los anima a construir sus propias leyes... de ellos y ellas). Esto implica pasar del *conocimiento-regulación*, a la luz del cual ignorancia, es denominada caos, en tanto el saber es denominado orden; a un *conocimiento-emancipación*, en el que la ignorancia es denominada colonialismo y el saber denominado solidaridad (Santos, 2003).

Es en el marco de la solidaridad, pienso con el otro, y en el abandono del colonialismo, otro piensa por mí o dicta el modo en que pienso. Es desde la solidaridad que puede desarrollarse la imaginación tecnológica de la cual surge la innovación tecnológica. Esta ha de ejercitarse en el diálogo, en la conversación que para desempeñarse en conjunto requiere de una comunidad. La imaginación tecnológica es una mentalidad que faculta a los estudiantes para pensar con los recursos a mano y transformar lo conocido en lo que es posible. Dicha imaginación es performativa: improvisa dentro de las restricciones para crear algo nuevo. Es a través del ejercicio de sus imaginaciones tecnológicas que la gente se involucra con la materialidad del mundo, creando las condiciones para una futura construcción-de-mundo (Balsamo, 2011, pág 6).

## **5. Diálogo como acción**

Es preciso validar la subjetividad en el diseño, o situarla en la intersubjetividad, abandonando, en el campo educativo, la posición profesoral del profesor que mira desde el objetivo ojo de dios; de esta suerte el conocimiento emancipación presupuso que como profesor yo les otorgara a mis estudiantes (en realidad ‘los’ porque de mi propiedad nunca fueron), aquellas personas que habitan la construcción que desde mi punto de vista tengo de cada grupo, las mismas potenciales capacidades cognitivas y dialógicas que reclamo para mí mismo (aunque desarrolladas en diferentes matices intensidades).

Vemos el mundo, según opinamos y participamos en él, y no podemos escapar de esas construcciones, no podemos literalmente entrar en mundo del estudiante para ver desde su óptica. Así que el respeto a la autonomía cognitiva del estudiante, requiere dejar espacio para que ellos puedan construir su propio proyecto de diseño en sus propios términos (en especial en este curso que es el antepenúltimo de varios años de estudio), sin reclamar superioridad y sin insistir en que la teoría o modelo del profesor es la que aplica del todo sobre las construcciones del estudiante; esto sería insistir en un entendimiento de primer orden (entendiendo a los demás como asumo que son) y el diálogo de la convivencialidad implica intentar entenderlos del modo en que ellos se definen (entender cómo entienden, o entendimiento de segundo orden). Insistir en imponer el punto de vista del experto es forzar la manera de ver del profesor a expensas de las de los estudiantes (lo cual en la metáfora musical correspondería a un director de orquesta proscribiera la interpretación del instrumento en que cada quien es experto en tanto prescribiera para todos el uso imitativo de la batuta; muchos diseñadores son, por cuenta de tal método educativo, caricaturas de director de orquesta sin orquesta a la cual dirigir, y replican con sus clientes el mismo patrón impositivo que su profesor uso para con sus ellos). Se diseña más desde el diálogo, pienso yo, que desde la instrucción (Krippendorff, 2006)

Cuando no se predetermina el resultado y se deja el proceso de diseño en los estudiantes, acaso se abra el espectro creativo para inéditas posibilidades, y aquí transito por cierto en el espacio de lo conjetural y el manifiesto, pues más que reportar resultados de los proyectos de los estudiantes educados en tal modelo, registro las consideraciones teórico-prácticas que lo acompañaron: Es un error grueso pensar que el diálogo que propicia la construcción de comunidad tiene que enfatizarse en las estructuras y a los resultados visibles dentro de un proceso con resultado predeterminado a favor de lo que el profesor plantea (máxime cuando el patrón evolutivo es que las personas de las generaciones jóvenes tienden o acaban por expandir las fronteras de las mayores), para fomentar la actividad autocreadora de la acción en una comunidad de sentido, es menester considerar que no necesariamente la comunicación es algo instrumental que se ‘hace’ o efectúa con miras a un resultado previsto (por el profesor). Así instrumentalizada la acción de comunicar se hace en sí misma carente de interés para los estudiantes, convertidos en meros repetidores, asustados, separados y controlados; esa planificación torna el diseño en técnica y conduce a la reinención de lo mismo ¿No es acaso esto lo que explica lo ceñido de nuestra existencia al calendario y a los horarios prefijados? (Ramírez, 1998).

## **6. Intersubjetividad**

Para mí no hay objetividad pura, sino más bien objetividad situada o fuerte (Haraway, 1991; Harding, 1991) la cual es en buen grado cuestión de intersubjetividad que es en lo que se fundamenta el potencial cambio de actitud. Llevar los grupos de estudiantes de trabajar bajo las ordenes del profesor, a colaborar bajo su propia ordenanza, ha sido prefigurar la sociedad en el salón e ir de (y hago énfasis en el cambio de artículos) un educar/diseñar *para* los/la estudiantes/gente, donde alguien controla todo el proceso y los demás son tratados como sujetos pasivos; a un educar/diseñar *con* los/la estudiantes/gente, donde alguien comparte el proceso con los demás para hacerlos participantes activos en el diseño; hasta alcanzar, por último, un educar/diseñar *por* los/la estudiantes/gente, donde

quien educa fomenta un *compluridad* para que la gente actúe el proceso y se conviertan todos en diseñadores creativos de acuerdo a las habilidades de cada quien (Ho & Lee, 2012).

Una práctica frecuente, y para venir a Palermo a este Encuentro Latinoamericano de Diseño 2012, lo hice así con el grupo de estudiantes al que acompañé en Investigación para Proyecto de Grado en 2012-II (quienes eligieron el nombre de Radix Design) es propiciar clases sin mi presencia en el marco del horario, las que tuvieron lugar al final del curso y en concurrencia con mi viaje, para que sean escenificadas sin profesor. Lo anterior, tal cual señala el diseñador social danés Uffe Elbaek, fomenta la autonomía a partir de la búsqueda de *significado*: si cada estudiante, en vínculo, con sus pares comprende lo que está haciendo y el porqué, o cómo se siente al respecto y qué sueña alcanzar con ello, creará significado a través de lo que hace. Sin el profesor en algunas sesiones, el grupo ensancha su *relación*, para construir conversacionalmente buenas relaciones con las personas con las que diseñan, lo cual es fundamental; ello se traduce en *cambio*: la capacidad de desaprender lo que fue impuesto como orden, para vivir lo que es inspiracional como solidaridad en un marco de conocimiento más inspirador (Moravec, 2011); por supuesto, ello lleva a la acción, pero en el caso planteado la acción está en el diálogo mismo, en la dichosa continuación del ejercicio comunicativo, de la cual de tanto en tanto cada persona en el grupo producirá resultados sólidos y visibles

En esta clase, algo caótica y dionisiaca la risa difícilmente codificable, es fundamental; tengamos presente que “la modernidad capitalista declaró la guerra a la alegría y la risa pasó a ser considerada frívola, impropia, excéntrica y hasta blasfema. Pasó apenas a ser admitida en contextos altamente codificados de la industria del entretenimiento” (Santos, 2003, pág. 415). Finlay (2005) nos sugiere lo intersubjetivo como algo en lo cual se interrelacionan tres capas para alcanzar la empatía: conectarme-en, actuar-hacia y mezclarme-con. Creo (de creer y de crear) más en la pedagogía de la risa que en las del miedo y la angustia. En la construcción de comunidad el diseño conversacional es el uso práctico de la empatía como una forma de hacer avanzar el conocimiento individual a través de la relación recíproca entre estudiantes. Conversación traduce etimológicamente *dar vueltas con, o dar vueltas en conjunto* (Nelson, 1994) acerca de las expectativas y deseos compartidos dentro de una comunidad de diseñadores prestos a decidir tras haber ejercitado en la emergencia del diálogo lo aprendido en asignaturas anteriores, lo hecho colaborativamente mejora la capacidad individual, con la dosis de conflicto en ello incluido. Los estudiantes que siguen la imposición o visión única del profesor especialista y experto llegan a la mejor solución en el mismo problema lógicamente definido; pero hay una gran diferencia sinérgica en el resultado de un proceso de diseño basado en juicios colaborativos. El curso final de acción es resultado de un proceso de diálogo más que de una sumatoria de monólogos independientes; lo sinérgico es viable de ser transformado en sabiduría, no como agregación de datos, sino como resultado de interacción humana dinámica (Nelson, 1994)

Bien sabido es que no hay criterios de evaluación universalmente aceptados sobre lo que es buen diseño industrial, pues la valoración del diseño está cargada de valores subjetivos y lo que es diseñado de una manera lo puede ser de muchas otras; por eso en el contexto de la educación en diseño, las propuestas de los estudiantes podrían, o acaso deberían ser



evaluadas sobre la base de la definición de tales estudiantes de lo que son los criterios de evaluación y la cualidad del diseño; el fortalecimiento de la capacidad de juzgar su proyecto sobre sus propios criterios de evaluación y no los de cierto profesor o cierto examinador externo es la base de la articulación de comunidades de diseñadores, (Holm, 2006, págs. 331-332) o, tanto mejor, de compluridades de diseñadores.

## **7. Compluridad**

Tras estos años dos de diseño colectivo. Según lo he visto en el disfrute de los estudiantes en sus clases el reto del diseño participativo (en el mundo exterior a la universidad) presupone que el estudiante haya antes podido ejercitarse en participar en clase, allí finco mi esperanza de pasar de lo industrial a lo convivencial. No puedo asegurar que se diseñe mejor así, pero sí que se disfruta más el proceso: pasar de la productividad industrial al disfrute convivencial, es pasar de repetir la falta a la espontaneidad del don. La relación industrial donde el experto manda y se invalida la experiencia de cada quien en ser sí mismo, es el imperio del reflejo condicionado, el festival de la respuesta estereotipada al profesor de estudiantes que vieron cómo sus proyectos tomaban rumbos que ellos no querían. La relación convivencial, en contraste, implica novedad, es acción de estudiantes que participan en crear vida social al desempeñar y escenificar las conversaciones que acabarán en sus productos. El viaje de lo industrial a lo convivencial requiere reemplazar el valor técnico de lo impersonal por el valor ético de lo humano, el valor material de la información, por el valor realizado de la inspiración, dar cuenta de esa evolución del mapa del diseño que señala Sanders (2008). La convivencialidad es la libertad individual, realizada dentro del proceso de producción, en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces a las que cada quien pueda cargar de los significados que les atribuye y no del que les atribuye el fabricante (esto en la línea de Illich, 1978).

Lo grandemente exigente es diseñar, allí en los lugares y circunstancias en los cuáles el acuerdo completo no es opción; muchas comunidades académicas y esa es otra conjetura, lo son sólo de nombres, de documento, de indicador, pero no son aún comunidad social. Una clase puede ser un espacio agonístico de construcción política en el cual, varios estudiantes, caracterizados por su heterogeneidad y diferencia, sin objeto, ni rumbo compartido de diseño, encuentran una plataforma dialógica, una infraestructura de convivencia. Allí, es innecesario resolver conflictos, acaso lo más conveniente sea optar por aprovechar los desacuerdos para crear; abrir paso a lo controversial donde individualidades heterogéneas, con distintos grados de manejo de habilidades técnicas pueden desarrollarse e involucrarse de modo disímil con sus destinos de diseñadores en conflicto. La participación en la hechura de diseño en tales ambientes es destacada así como el mayor desafío para el diseño profesional (Ehn, 2008).

Por eso, en este texto que tiene mucho de manifiesto, nebuloso aún he de reconocerlo, introduzco la noción de compluridad (o compluralidad) de la cual hablé inicialmente en una charla que di en TEDxPasto en la capital del departamento colombiano de Nariño (Gutiérrez, 2012). La compluridad es una comunidad de vocación múltiple, donde se experimenta algo similar en la experiencia de diseñar en compañía pero no se tiene que estar forzosamente de acuerdo en lo mismo. En una compluridad, buscamos juicios intuitivos de diseño, y es abandonado el asunto del control por parte del profesor. En tal diálogo de diseño, los individuos, en especial los profesores, liberaríamos el control

individual de los resultados para inclinarnos a la búsqueda de un proceso de calidad emergente en substitución de un proceso linealmente administrado. Allí, lo que cuenta es estar juntos como compluridad pero fuera de control, en la búsqueda intersubjetiva de la novedad, ajenos a la agenda, a la expectativa de resultados y a todo libreto lógicos encaminado a fines predeterminados, ello es esencial para el surgimiento de grandes ideas innovadoras (Nelson, 1994); estamos en mora de hacerlo las clases son conjuntos de imitadores monologantes, y requerimos compluridades de actores dialogantes.

### **8. Continuación a modo de conclusión**

Los valores que afectan a toda la sociedad sólo pueden ser dilucidados si todos pueden participar en un discurso igualitario, no en una conversación entre sabiondos y necios ignorantes (Ramírez, 1998), el pasar a ver al otro subjetivamente y como sujeto puede derivar en procesos creativos mucho más inclusivos y novedosos, aunque ocasionalmente los educados en el 'resultadismo' sientan que navegan hacia ninguna parte. El diseño como conversación, el diálogo requiere, sobre todo, la aceptación mutua del otro (Krippendorff, 2006), más allá de la comprensión de la complementariedad de los significados que distintas personas le atribuyen a distintas situaciones. Como bien señala Nelson (1994): Uno de los asuntos más complejos es el modo en que los individuos asumen sus disciplinas y su profesión como únicos individuos con temperamentos y habilidades particulares. Sin embargo aquí, el problema es de las personas acostumbradas a mandar, pues abandonar el rol de expertos o especialistas está cercano a abandonar el sentido de sí mismos. No obstante, esa individualidad que se abre a la experiencia del otro, aunque discuta y controvierta con él, es la base de la compluridad como figura de socialización del diseño donde permitimos que los estudiantes avancen hacia la creación a partir de la búsqueda en la incertidumbre y los liberamos del yugo de la noción de certitud dada por la figura de autoridad. Mi propuesta final es permitir como alternativa a la figura del profesor de diseño industrial como figura de autoridad, la del profesor de diseño convivencial como figura de empatía, pues como señalara Illich (1978):

Si no accedemos a un nuevo grado de conciencia que nos permita reencontrar la función convivencial del lenguaje, no llegaremos jamás a invertir ese proceso de industrialización del hombre. Pero si cada uno se sirve del lenguaje para reivindicar su derecho a la acción social antes que al consumo, el lenguaje se convertirá en el medio para restituir a la relación del hombre con la herramienta su transparencia.

## Referencias bibliográficas:

- Balsamo, A. (2011). *Designing culture: The technological imagination at work*. Durham: Duke University Press.
- Dong, A. A.-S. (2009). *The language of design: Theory and computation*. London: Springer.
- Ehn, P. (2008). "Participation in design things" en *Proceedings of Participatory Design Conference (PDC)*, Bloomington, Indiana, USA, 2008. <http://medea.mah.se/wp-content/uploads/2010/03/121.pdf>
- Finlay, L. (2005). "Reflexive embodied empathy: A phenomenology of participant-researcher intersubjectivity" en *The Humanistic Psychologist*, 33(4), 271-292.
- Haraway, D. J. (1991) *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. New York: Routledge.
- Harding, S (1991) *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ho, D. K. L., & Lee, Y. C. (2012). "The quality of design participation: Intersubjectivity in design practice" en *International Journal of Design*, Vol. 6 No.1, pp.71-83. <http://www.ijdesign.org/ojs/index.php/IJDesign/article/view/749/404>
- Gutiérrez, A (2012) *Palabras, diseño, comunidades, mariposas* conferencia en TEDxPasto [http://www.youtube.com/watch?v=fbjW86i-\\_Fk](http://www.youtube.com/watch?v=fbjW86i-_Fk)
- Holm, I. (2006). *Ideas and beliefs in architecture and industrial design: How attitudes, orientations, and underlying assumptions shape the built environment*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Illich, I (1978). *La convivencialidad*. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/aiill.html>
- Krippendorff, K. (2006). "The Dialogical Reality of Meaning" en *The American Journal of Semiotics* vol 19,1-4: 17-34, (efectivamente 2006, nominalmente) 2003. [en línea] [http://repository.upenn.edu/asc\\_papers/51](http://repository.upenn.edu/asc_papers/51)
- Moravec, J. (2011) "Uffe Elbaek on social entrepreneurship" en *Education Futures*, <http://www.educationfutures.com/2011/09/01/uffe-elbaek-on-social-entrepreneurship/>
- Mouffe, Ch. (2007). "Artistic Activism and Agonistic Spaces" en *Art&Research a Journal of ideas, contexts and methods*. Vol 1. No. 2 summer, [en línea] <http://www.artandresearch.org.uk/v1n2/mouffe.html>
- Nelson, H. (1994). "The Necessity of Being 'Un-disciplined' and 'Out-of-Control'; Design Action and Systems Thinking" en *Performance Improvement Quarterly*, vol. 7, no. 3, Special Issue 1994 [en línea] <http://www.advanceddesign.org/publications/art-3p-01-01-94.htm>
- Oulasvirta, A., Kurvinen, E., & Kankainen, T. (2003). Understanding contexts by being there: case studies in bodystorming. *Personal Ubiquitous Comput.*, 7(2), 125-134.
- Pangaro, P. (1996). "Cybernetics and Conversation, or, Conversation Theory in Two Pages, published in *Communication and Anti-communication*, American Society for Cybernetics", May <http://www.pangaro.com/published/cyb-and-con.html>
- Ramírez, J. L (1998). "Los dos significados de la ciudad o la construcción de la ciudad como lógica y como retórica" en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* No. 27 <http://www.ub.edu/geocrit/sn-27.htm>
- Ridder, J. (2007). *Reconstructing design, explaining artifacts: Philosophical reflections on the design and explanation of technical artifacts*. Delft: s.n..

Sanders, L. (2008) *An Evolving Map of Design Practice and Design Research*. <http://www.dubberly.com/articles/an-evolving-map-of-design-practice-and-design-research.html>

Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Palimpsesto, 18. Bilbao, Desclée de Brouwer

Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

<sup>1</sup> En la Universidad Jorge Tadeo Lozano se manejan tres periodos o ciclos académicos por año para los estudiantes, el I y el III son de 16 semanas, y el II es de 8 semanas con el doble de intensidad horaria semanal.

<sup>2</sup> En el sentido de actuación, opto aquí por tal palabra, sobre el neologismo 'performancia'

<sup>3</sup> Téngase presente que todos los grupos sobre los que se construye esta reflexión cursaron la misma asignatura Investigación para Proyecto de Grado (IPG)