

PAPER

EL TABLERO NO ES EL JUEGO. MUNDOS POSIBLES EN EL TALLER DE DISEÑO

**DÍAZ COLODRERO, Germán; GALIANA, Cecilia; PUJOL ROMERO,
Mónica**

ceciliagaliana@gmail.com

Cátedra Pujol, FADU, UBA

Resumen

En este trabajo buscamos poner en evidencia distintas dimensiones que operan en el planteo del encuadre de la Cátedra Pujol para el taller de Diseño Gráfico 1 en este ciclo lectivo. Ejercitaciones que permiten abordar y circular diversos contenidos disciplinares, y que evidencian las matrices culturales que nos atraviesan y en las que nos inscribimos.

Hablamos de estas “correas de significación” que nos relacionan con lo colectivo y que no se vacían en la repetición sino que se resignifican, renacen una y otra vez en distintos abordajes en el taller. Tienen vocación de lecturas consensuadas. Vienen del pasado y tienen gran facilidad para desplegarse y transformarse. De ahí que reflexionando sobre nuestro quehacer, proponemos el juego en tanto objeto cultural que interpela y a partir del cual problematizamos la realidad, evidenciando y permitiendo transitar “nuestro campo de batalla”.

Jugar es fundar un orden posible y, una vez fundado, someterse voluntariamente y con placer a él. En este caso no buscamos pensar el juego como recurso didáctico en sí mismo, sino reflexionar sobre el juego como campo para construir aprendizaje desde la práctica, apelando a nuestro imaginario y nuestra conciencia sobre los escenarios de acción, de planteos, de estrategias, de relatos, de ficciones y de roles. En la entrega lúdica cada jugador toma posesión de una individualidad clara y distinta. El juego en sí mismo es otorgador de identidad. ¿En qué momento nuestros encuadres y estrategias de enseñanza transitan su núcleo? ¿Cuándo su frontera? ¿Y cuándo su extensión? ¿Qué lógicas le reconocemos como

propias? ¿Cuáles viajan portando analogías de otros campos y son factibles de ser apropiadas en nuestro taller?

Encuadre. Problema y objetivos.

Retomamos como propias las preguntas de Nelson Goodman en “Maneras de hacer mundos”. ¿En qué sentido podemos decir que hay muchos mundos? ¿Qué papel juegan los símbolos en ese hacer mundos en el taller de diseño? ¿Cómo se relaciona la construcción de mundos con el conocer? Seguramente estemos muy lejos de las que podrían ser sus respuestas definitivas pero la reflexión sobre nuestro campo como docentes de la materia Diseño Gráfico 1 en estas Jornadas apela a nuestro imaginario sobre los escenarios de acción con los que trabajamos en el taller. Acordamos que nuestro objetivo pedagógico primario en este primer trayecto formativo es trabajar con los alumnos la idea de imagen como un constructo.

La organización y el individuo son organismos que aprenden. El aumento de interés por la gestión del conocimiento en entornos dinámicos y complejos, muestra la necesidad de una propuesta pedagógica que trate de explicar el lazo entre el aprendizaje individual y organizacional. ¿Aprende el estudiante si no aprende la cátedra?

Todo problema de investigación tiene un sustrato y un contexto en el marco del cual alguna cuestión se vuelve “problematizable” (Mancuso, 2001).

Este año, tras la implementación del cambio en la carga horaria de la materia Diseño 1, reduciéndose a la mitad la cantidad de encuentros presenciales con nuestros estudiantes en el taller, decidimos como equipo docente repensar nuestro programa y nuestras estrategias de enseñanza y dotar a dicho trayecto formativo de una estructura lúdica. Por ende también asumimos el compromiso de analizar nuestras prácticas, de ahí que como equipo de investigación nos planteamos como problema inicial indagar sobre los procesos de aprendizaje propios de esta instancia en un año de transición e implementación del primer año del cambio del plan de estudios de la carrera, camino a construir los trayectos formativos de la materia Diseño pasando de tres niveles a cuatro. Desnaturalizar y reconstruir matrices previas y analizar cómo frente a la lógica de ludificar esta etapa, la construcción de sentido se hace visible siempre en relación al contexto en que opera.

A partir de este encuadre los objetivos de este trabajo de investigación planteados son los siguientes:

- Indagar sobre las estrategias pedagógicas que tiendan a la ludificación de los trayectos formativos.
- Contribuir a la elaboración de una metodología específica para el estudio de dichas prácticas.

Fundamentación

Si es cierto que la disposición para aceptar mundos alternativos puede ser liberadora, e incluso que esa disposición puede sugerirnos nuevos caminos de exploración, también lo es que la mera aceptación complaciente de todo mundo posible no acaba por construir tampoco mundo alguno (...) Un espíritu amplio no sustituye el trabajo. (Goodman, 1990)

Cuando aprendemos a distinguir diferencias estilísticas o comprender rasgos y estructuras que antes no podíamos identificar, se produce un incremento de la agudeza de nuestra intuición y de nuestra capacidad de discernimiento, un aumento de la amplitud de nuestra comprensión. Pero si los mundos se hacen en igual medida que se encuentran, el conocimiento podrá entenderse también como un hacer y no sólo como un referir. Cualquier disciplina o actividad que cree sistemas simbólicos también contribuye a la creación de mundo, con sus propios criterios de adecuación y veracidad.

En palabras de Goodman: “al desnudar o arrancar todos los constructos (es decir, toda interpretación y construcción), no queda una obra limpia de todas sus incrustaciones, sino que se destruye”. Por esta razón, los sistemas simbólicos también son llamados «mundos» o «versiones de mundos», puesto que hay una pluralidad de sistemas que pueden crear mundos incompatibles, no hay una única manera en que las cosas son. La realidad no es fija e inmutable, sino construida. El objetivo pedagógico de nuestra materia no radica solo en visualizar o identificar esos mundos (en nuestro caso, visuales), sino también en producirlos y reflexionar sobre lo producido.

“¿No debiéramos abandonar esta loca proliferación de mundos y retornar a la cordura?” se pregunta Goodman. En nivel 1 por cierto creemos que no.

Metodología

Desde la perspectiva educativa, Suarez Pazos¹ (2002) refiere que la Investigación acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada”. La investigación-acción se presenta en este caso, no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo.

De ahí que para este año nos planteamos iniciar un proceso de relevamiento de registros anecdóticos, notas de observadores externos, descripciones ecológicas del

1-SUÁREZ PAZOS, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación acción colaboradora en la Educación. Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias. Vol. 1 N° 1. Facultad de de Ciencias da Educación. Universidade de Vigo. Campus de Ourense... [Documento en Línea] Disponible http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf (18/04/2017)

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

comportamiento de nuestros estudiantes y docentes en el taller y entrevistas en profundidad que nos permitan acercarnos al objeto de estudio. Buscamos pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schön, 1983), a un conocimiento crítico y teórico construido a través del diálogo y la interacción con los docentes y estudiantes.

Ludificar el primer trayecto formativo de diseño

El juego es uno de los principales elementos formativos en la cultura humana. Jugar es fundar un orden posible y, una vez fundado, someterse voluntariamente y con placer a él. Deseos y motivaciones, objetivos, roles, niveles y curva de dificultad, recompensas, reglas, tipos de participación, retroalimentación. El juego en sí mismo es otorgador de identidad, elemento reutilizado para estructurar la co-construcción de saberes de nuestros estudiantes.

A su vez ante un escenario de cambio en las formas de comunicación masiva y por tanto, de poder, (Castells, 2009), y tras la necesidad de reformular el programa de nuestra materia, buscamos, en lugar de resistirnos; mutar. Nuestros estudiantes año a año se vuelven más independientes y menos necesitados de guías, más tolerantes hacia la ambigüedad que lógicamente genera un mundo cada vez más complejo. Es innegable que entender la cursada como una narrativa de aprendizaje cuyo andamiaje se basa en una estructura lúdica, resulta hoy un ecosistema propicio para que el conocimiento fluya (aún con menos vínculo presencial en el taller). Cognición abundante, aprendizaje AUTÓNOMO.

“El tiempo en los talleres es insuficiente”, nos decíamos unos a otros al planificar el año. El aprendizaje consiste en la experiencia de entrar y salir en el flujo continuo de información al que, gracias a la red nuestros estudiantes y nosotros tenemos acceso. El aprendizaje informal puede ser intencional pero en la mayoría de ocasiones no lo es (es incidental o aleatorio). Aun así, podemos planificarlo o al menos darle entidad y recuperarlo en la conversación del taller. Nuestro desafío entonces es capitalizar los contextos en los que construyen comunidad nuestros estudiantes, considerándolos nuevas pistas migratorias para expandir el “juego” y el relato del taller. Contexto abundante, aprendizaje INFORMAL.

Algunas búsquedas en el taller

Algunos mundos posibles

Jugar por mandato o delegación es una parodia o un simulacro. No es juego.

Una reina déspota ordena a sus súbditos iniciar el juego. Los jugadores, aterrorizados, inmediatamente se ponen a correr en todas direcciones, tropezando unos con otros, ansiosos por obedecer. Por fin todos ocupan sus lugares y comienza el juego. Alicia piensa que nunca en su vida vio un campo de cróquet tan extraño: “Estaba cubierto de lomas y zanjas, las pelotas eran erizos vivos, los palos eran

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

flamencos y los soldados se doblaban sobre sí mismos, apoyando manos y pies en el suelo para formar los arcos”. Alicia se queja de que el manejo de los flamencos no resulta fácil, que los erizos se desenrollan constantemente y se mueven por su cuenta y que es horrible jugar en un terreno tan desparejo. Y como si esto fuera poco, los soldados que forman los arcos están siempre enderezándose y trasladándose a otras partes del campo. La niña decide que, verdaderamente, se trata de un juego muy difícil.

Todos juegan al mismo tiempo sin esperar sus turnos, discuten y pelean por los erizos. En medio de esa confusión la Reina monta en cólera a cada rato, patalea y grita con voz de trueno; “-¡Qué le corten la cabeza!”. Alicia empieza a sentirse intranquila: “-¡Son terriblemente aficionados a decapitar gente aquí!”, piensa. “¡La gran maravilla es que quede alguien vivo!”. Después le comenta quejosa al Gato de Cheshire: “-Me parece que no juegan limpio. Y discuten tan terriblemente que una no puede oírse a sí misma. Y no parecen tener reglas de juego: al menos, si las hay nadie les hace caso”.

Las reglas en el capítulo “El campo de cróquet de la Reina” de Alicia en el país de las maravillas, no existen y su lugar es usurpado por los caprichos de una Reina que maneja el juego a su antojo. Los jugadores se muestran atolondrados y obedientes, pelean y discuten entre sí sin escucharse. El campo lleno de obstáculos y los elementos de juego que se desplazan por su cuenta y se resisten a ser usados, completan el cuadro del extravagante juego. Por todas esas razones Alicia dice que el partido es “muy extraño” y “muy difícil” y preferiría no jugar. El miedo reemplaza a la alegre libertad propia del auténtico juego. No es disparatado comparar este relato con la comunidad lúdica de nuestro taller. Nos sirve para situarnos y visualizar claramente lo que justamente buscamos evitar desde nuestro rol y desde nuestras estrategias de enseñanza.

Desde un inicio buscamos transparentar las “reglas”, nuestras metodologías, debatir sobre contenidos y no sobre personas o trabajos, nuestros criterios de evaluación.

Se aprende el juego observando cómo juegan otros

Luego de un breve ejercicio inicial más bien herramental sobre la noción de estructura, la primera ejercitación propuesta este año ya nos sumerge en la dinámica que mencionábamos anteriormente. Cada estudiante a partir de un referente debe analizar los atributos morfológicos y las cualidades diferenciales de un animal asignado. Desnaturalizar su imagen y abordarla primero desde un proceso de síntesis, decidiendo con qué rasgos quieren trabajar, para luego comenzar a construir mundos posibles desde distintos lenguajes a partir de esa identidad y de esa mirada propia. De esta manera nos acercamos intuitivamente a la noción de diseño de personaje.

El juego estaba tan enredado que Alicia nunca sabía si era su turno o no...

Somos libres de jugar o no jugar pero una vez que lo decidimos nuestra libertad debe amoldarse a la legalidad libremente aceptada. Muchos estudiantes deciden jugar,

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

muchos otros observan y reflexionan sobre cómo aquellos juegan y a medida que van encontrando la motivación de entrar en código van sumándose a esta co-construcción de mundos posibles.

En la medida en que seamos proclives a la idea de que existe una pluralidad de versiones correctas, que son irreductibles a una sola y que entran en mutuo contraste, no debemos buscar su unidad tanto en un algo, ambivalente o neutral, que subyace a tales versiones cuanto en una organización global que las pueda abarcar a todas ellas. (Goodman, 1990)

Convertir el caos en mundo. Eso es jugar

En una segunda instancia, luego de explorar repertorios, construir universos con distintos lenguajes, producir y poner en juego las habilidades requeridas para editar lo producido, proponemos reflexionar en el cruce con los mundos del otro. Es aquí donde buscamos recuperar los contenidos trabajados en cada instancia previa y donde en diálogo con otros los estudiantes interrumpen temporariamente el orden que habían fundado. Ya otros intervienen sobre su mundo construido para enriquecerlo, contradecirlo, negarlo o potenciarlo.

Goodman describe algunos de estos procesos de construcción de mundo, como, por ejemplo: composición, descomposición, ponderación, ordenación, supresión, complementación y deformación. Ahora bien, esta lista en el taller se combina con la exageración, la ironía, el reemplazo y demás operaciones para construir sentido.

A partir de un dispositivo que llamamos “relato” (construido entre varios estudiantes con la selección de su propia producción previa) refuerzan la lógica del nuevo mundo construido colaborativamente. Y de lo azaroso de la multiplicidad de combinaciones posibles que esta pieza genera, surgen las excusas para profundizar en los universos de cada uno de sus personajes. Terminan explorando materialidad e identidad a partir de ciertos atributos que derivan en el diseño del personaje ya produciendo una pieza objetual. Esto propicia el aprendizaje desde las argumentaciones y contra argumentaciones de lo espontáneo y de lo inesperado, pero también de las lógicas construidas para ese nuevo mundo posible. Cómo se traslada mi personaje, cómo se comunica, dónde vive, de qué se alimenta, quién es su némesis, etc. Aprendizaje en la reflexión sobre la identidad.

Sin enunciarlo explícitamente todo este primer trayecto aborda desde lo lúdico la construcción de mundos posibles, desnaturalizando y reconstruyendo las cualidades expresivas de los distintos lenguajes visuales y buscando construir identidad.

Reflexiones finales

La vocación de este trabajo es construir nuevas categorías de análisis para la experiencia que transitamos en el taller. Reflexionar sobre el taller expandido con estructura lúdica, sobre los mundos que construimos (y los que aún no) tiene que ver

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

básicamente con una inquietud: Cómo poner en jaque continuo a nuestras estrategias de enseñanza, incluso si el sistema somos nosotros mismos.

El juego es el lugar de los ensayos. Mientras jugamos estamos a salvo de la deriva, del sinsentido, del vacío. Las resistencias iniciales son las lógicas de un cambio de paradigma, obviando que nuestros estudiantes ya han dado el salto.

Bibliografía

BALLÓ, Jordi y Perez, Javier (1997). La semilla inmortal. Ed. Anagrama.

CASTELLS, Manuel. (2009) Comunicación y poder, Alizanza Editorial, Madrid

QUIROGA, Ana. (1992) Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

SCHEINES, Graciela. (1998) Juegos inocentes, juegos terribles. Ed. Eudeba. Buenos Aires.

SCHÖN, D. A. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós

SOUTO, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

SVERDLICK, I. (2007) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires. Noveduc.

GOODMAN Nelson. (1990) Maneras de hacer mundos. Visor Distribuciones. Madrid

WITTGENSTEIN Ludwig (2008). Investigaciones filosóficas. Ed. Crítica. Barcelona.