

## El juego y el humor en la práctica docente

Gustavo Wojciechowski

### Como en el diseño, no hay un solo final... Hay más finales para este principio

Estoy tentado a afirmar que todo ejercicio propuesto por un docente, es en sí mismo un juego, y por tanto siempre estamos de alguna manera jugando o haciendo jugar a nuestros estudiantes. Y, en términos esquemáticos o totalitarios, podríamos afirmar que sólo puede ser docente aquel que esté dispuesto a jugar.

Que no hay enseñanza sin juego.

Pero ese camino parece cerrado y en paz. Todos contentos y jugando.

Como siempre: una verdad tajante no nos deja nada, o nada más que estar o no de acuerdo, o sí o no. Intentemos desmadejar las ideas. Bocetar.

Tal vez tendríamos que reflexionar un poco más en el cómo.

Cuando le planteamos a nuestros estudiantes un ejercicio: ¿en qué términos lo hacemos? ¿Lo que le proponemos (imponemos) al estudiante es una tarea a cumplir, una obligación –con luz roja incluida: la nota, el riesgo de la no aprobación del curso, el castigo–, o una actividad que uno realiza por placer (además de ser una obligación con luz roja incluida)? Y esta alteración de los términos altera el resultado, es decir: no es lo mismo.

Sencillamente no es lo mismo porque el espacio generado en el aula es otro, el código de comunicación y el vínculo docente/estudiante es otro. Comprender esta diferencia es capital para el buen resultado de la docencia, nuestros estudiantes.

Como en diseño gráfico: no sólo importa el qué, también importa el cómo.

Todo juego implica cierto grado de libertad. Está en el docente generar ese ámbito, trazar la rayuela. Establecer los códigos, delimitar las reglas y los encuadres necesarios, posibilitar que las piedras se echen a rodar. Esto implica de alguna forma manejar elementos aparentemente ajenos a la disciplina que se está enseñando (tipografía, relación texto-imagen, puesta en página) y a veces no tan ajenos. Desde la forma en que se plantea el ejercicio, hasta la forma en que se presenta el propio docente (la articulación de su discurso, su manera de pararse, su aspecto general, etc., etc.). Obviamente, sin dejar de ser uno mismo. (Sin perder la frescura, la espontaneidad, ese grado de improvisación... a veces un grado de desorden es una forma sutil del orden.). Pero aceptando que se está “actuando”, “representando”.

Es decir: jugando. Es decir: diseñando.

Así como se diseña un trabajo concreto, se diseña una clase, se diseña el rol del docente en la clase, qué tipo de enseñanza o educación.

Es decir: naturalidad y conciencia, simultáneamente.

Todo juego implica cierto grado de libertad, el individuo no juega por imposición, sino por placer, por el gusto que le causa hacerlo. De la misma manera -sería de esperar que los estudiantes se inscribieran a nuestros cursos y

estudiaran diseño gráfico por placer, por el placer de ser diseñadores gráficos, por el placer que les generará a ellos y a los otros (la sociedad, el público objetivo, determinado conflicto comunicacional solucionado) su actividad. El diseño sin duda tiene una función social profunda y vital. Se diseña para vivir mejor, para mejorar la vida de los destinatarios de nuestros diseños, para hacerla de alguna manera más agradable, más funcional, más hermosa. También para ganarnos nuestro sustento, obviamente. Pero sólo “también”. El objetivo de una profesión no es hacer dinero. El poeta Juan Gelman nos dice: “no es para quedarnos en casa que hacemos una casa / no es para quedarnos en el amor que amamos / y no morimos para morir / tenemos sed y / paciencias de animal”.

Sin embargo, sabemos que no siempre es así, que no siempre se opta por una carrera o una profesión con esa seguridad casi hedonista, con ese grado de convencimiento o conocimiento. Existen –no hay porqué negarlo– una serie de estudiantes que comienzan a estudiar diseño gráfico sin tener muy en claro de qué se trata, sin saber realmente si es “eso” lo que quieren hacer.

Es decir nos llegan un montón de jugadores con distinta cantidad de fichas (conocimientos, capacidades, intereses). Convencidos y no convencidos, “creyentes” y “no creyentes”, talentosos y mediocres. Diversos, distintos, únicos.

Siempre va a haber buenos y malos estudiantes, buenos y malos diseñadores, así como bomberos, arquitectos, ciclistas o docentes.

Pero... ¿cómo hacemos para hacer jugar a tan distintos jugadores?

### El propio juego / los jugadores

La única manera que tenemos los docentes para “enganchar” o seducir al estudiante desmotivado o confundido es haciendo, haciéndolos jugar, que hagan “de cuenta” que son diseñadores, es decir diseñando. Jugando a ser diseñadores gráficos. Generar el espacio que posibilite que se produzca ese “clic” del entusiasmo y se involucren, se apasionen y en definitiva: jueguen. O que, por el contrario, se den de bruces con el tedio, se aburran y bueno... se convenzan de que el Diseño Gráfico no es lo suyo, y bien hecho está que busquen otra cosa. De lo contrario: ¿qué sentido tiene todo esto?

Para los estudiantes que realmente están convencidos, que –por así decirlo– son “creyentes” del Diseño Gráfico, que saben que lo que quieren hacer durante gran parte de sus vidas es diseñar, no hay mayor conflicto. El juego se establece inmediatamente, no hay mayor necesidad de estímulo. Se ponen a jugar sin más. La satisfacción está asegurada (para el estudiante / para el docente).

El problema o conflicto parecería estar en la amplísima franja del medio. Ni en esos poquitos estudiantes muy talentosos, ni en los que decididamente están en el lugar equivocado.

En el proceso, el devenir de las clases, los semestres, más tarde o más temprano (preferentemente más temprano): siempre termina por haber dos opciones: o se convencen de una cosa o de la otra, o se transforman en diseñadores o no. (Mejor dicho: se autoconvencen, ya que de lo contrario, la certeza les duraría una primavera, al primer

vientito se le volarían los apuntes). Es decir la decisión última siempre es de ellos. Ahora bien, tampoco el problema o los límites deberían resolverse por su propio peso, por la ley de gravedad. Lo grave sería que nos desentendiéramos del tema y quedarnos contentos así como así, como si el juego fuera de otro.

Pero... ¿dónde está el límite de nuestra confianza, hasta dónde confiamos en que podremos entusiasmar a esos estudiantes?

El límite no está –o no debería estar– en el docente, para empezar porque no puede predecir exactamente las capacidades muchas veces ocultas, dormidas o taponeadas del estudiante. Es más, tenemos que intentar por todos los medios hacerlas visibles, despertaras, liberarlas. Esa es nuestra tarea: procurar que se produzcan los cambios, que el estudiante salga distinto de como ingresó (con otros elementos, conocimientos o aptitudes; la mayor cantidad de estudiantes y simultáneamente, la mayor cantidad de elementos). Intentarlo una y otra vez, y de todas las maneras posibles.

Aún en aquellos casos en los cuales creemos o intuimos que está todo perdido. Se producen –cada tanto– sorpresas altamente gratificantes. Y quizás, sean estas sorpresas, esos pequeños cambios o logros en esos estudiantes con dificultades, las que realmente justifican y dignifican un proceso de enseñanza. No hay que olvidar que éxito de un docente no es (sólo) que los buenos y talentosos estudiantes realicen cosas muy buenas, ese resultado es demasiado previsible. Sino también que los que tienen carencias las solucionen o por lo menos que tengan menos.

Es decir: no hay límite.

Una estrategia posible es la de no repetirse. Estar siempre ensayando nuevas soluciones o alternativas para nuestra tarea. Estar también el docente cambiando, o mejor dicho: dispuesto a cambiar. Desde el orden o planteo del ejercicio hasta el tipo de ejercicio o juego propuesto.

Obviamente, esos cambios (o variantes) tienen que ser dosificados. Cambiar algunos recursos y mantener algunas constantes de encuadre o de modalidad. El cambio total y permanente también puede ser contraproducente, y generar una inseguridad muy grande en el estudiante y terminar por no comprender cuales son las reglas de juego. Ni se trata de cambiar por cambiar, sin ningún tipo de criterio, injustificadamente... por la simple novedad.

Se trata de estar alerta, latente. Un camino no del todo estable o seguro, en una zona de riesgo controlado o vigilado. Un lugar donde el docente y sus prácticas están también creándose, estudiándose, cambiando. Un lugar donde la investigación y la auto-reflexión tienen que ser continuas.

Es sencillo, y en algunos aspectos, natural, pero no permite descanso; consiste en tener, al mismo tiempo y en permanente interacción, dos preocupaciones: la de conocer mejor los recursos del alumno y la de descubrir constantemente nuevos caminos para nuestros saberes con el fin de operar, sin ilusión mecanicista y siendo conscientes de la precariedad de la gestión, sobre las posibles correspondencias. Es así, respetando la integridad del sujeto y sin renunciar a nuestro proyecto de instruirlo, y en constante tensión entre el

“haz lo que quieras” y el “haz lo que quiero yo”, como puede esbozarse un querer común, un querer aprender. (Phillippe Meirieu. *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*)

## El propio juego, el juego

De una manera general, sin contradicción alguna, se suele tomar como punto de partida de cualquier investigación científica que el juego posee una considerable importancia, que cumple una finalidad, si no necesaria, por lo menos útil. Los numerosos intentos para determinar esta función biológica del juego son muy divergentes. Se ha creído poder definir el origen y la base del juego como una descarga de un exceso de energía vital. Según otros, el ser vivo obedece, cuando juega, a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá más adelante o, finalmente, le sirve como un ejercicio para adquirir dominio de sí mismo. Otros, todavía, buscan su principio en la necesidad congénita de poder algo o de efectuar algo, o también en el deseo de dominar o de entrar en competencia con otros. Hay todavía quienes lo consideran como una descarga inocente de impulsos dañinos, como compensación necesaria de un impulso dinámico orientado demasiado unilateralmente o como satisfacción de los deseos que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad, lo tienen que ser mediante ficción y, de este modo, sirve para el mantenimiento del sentimiento de la personalidad. (Johan Huizinga. *Homo Ludens*)

Lograr ese espacio de encantamiento (el niño está convencido de que está montado arriba de Plata, pero a la vez tiene total conciencia de que es una escoba, pero a la vez la persecución de su primo es lo más importante de la vida en ese momento aunque te llamen para tomar la leche suena el timbre el recreo y uno esté arriba de una escoba y no se quiere bajar).

Lo que se aspira es que el propio juego pase a ser el juego propio.

Es fundamental que el estudiante logre alguna vez ese grado de posesión, esa compenetración, ese “jugarse”. Si una vez, al menos, el estudiante pudo descubrirse a sí mismo / estar en trance / entrarse / encontrarse en el juego, ya habremos logrado bastante. Si puede descender una vez hasta la profundidad, va poder bajar todas las veces que quiera, o lo crea necesario.

De lo contrario siempre se quedará en la mitad. Si y no. (Bueno... se puede serlo y no serlo a la vez, pero resulta poco gratificante: nunca serán buenos diseñadores, ni obtendrán satisfacción por ello. A lo sumo podrán ganar dinero, con suerte, pero aburridamente. Así la vida.)

Por supuesto que no sólo jugando o haciéndolos diseñar, el docente cumple su función. Además debe proporcionarle las herramientas y/o conocimientos (ya sea teóricos, ya sea prácticos o técnicos), o haciendo cosas para que ellos mismos las encuentren (mediante jugarretas, trampas o pequeños engaños).

Pero eso, es parte del juego. Es el juego.

También la tarea del docente es hacerles ver sus aciertos y errores o carencias (y de todas las maneras posibles: a veces diciéndoselo directamente, a veces con rodeos, haciéndoles chistes y sacudiéndolos, rezongándolos y estimulándolos). Mecanismos que el docente debe utilizar de acuerdo a cada estudiante y cada momento.

De la misma manera, y antes que nada, debe hacer visible las reglas del juego, establecerlas claramente. Cuál es la currícula a cumplir, cuáles son los niveles de exigencia, cuáles los resultados previstos. E incluso los roles, de cada uno de los involucrados (institución, docentes, estudiantes).

### Vaya vaya... hay una valla

Uno de los problemas más comunes, producto ya sea de una mala formación previa, ya sea por necesidades económicas o sociales, por imposiciones familiares o por simple desconcierto, es la sobrevaloración de la nota. Hay una tendencia –a veces desmedida– a creer que estudiar es una especie de carrera con vallas, donde lo importante es alcanzar la meta (pasar de grado, obtener un título... en definitiva: “sacarse de encima” tal o cual instancia). Todo esto genera una confusión, el estudiante no está en el lugar correspondiente, esta en un casillero equivocado, no sabe cuál es el juego.

No se toma en cuenta que lo importante es el desarrollo, el propio proceso (adquirir conocimientos y/o habilidades).

Incluso, tal vez, nuestro sistema de evaluación (las reglas de juego / tres instancias muy precisas o marcadas en tan poco tiempo, dieciséis clases), lo colocan –indirectamente– en esa dinámica de hacer para, de correr hasta la próxima valla, no terminan de recuperarse de una entrega cuando ya están pensando en otra –con luz roja incluida: la nota, el riesgo de la no aprobación del curso, el castigo–.

Hay –o puede haber– una alteración del proceso de aprendizaje, simplemente porque está puesta la mira en otro lado y no en el lugar preponderante. La tan famosa y temida Entrega no es más que el resultado lógico, inevitable y hasta obvio de un proceso (una serie de ejercicios o tareas), de una construcción (el semestre). Aprobar o recurrir una materia es casi un detalle.

“No es para quedarnos en casa que hacemos una casa...” El objetivo de un equipo juvenil de fútbol (estudiantes) no es ganar el campeonato, lo cual es un hecho circunstancial y pasajero, prácticamente no sirva de nada, una estadística. El objetivo último y fundamental es lograr jugadores (diseñadores). Es decir que cada participante se encuentre a sí mismo, se haga. Construya su identidad o su estilo como jugador (persona).

Estos mecanismo (la preponderancia de la nota) generan en los estudiantes mucha ansiedad, un excesivo dramatismo o angustia: presión / prisión: falta de libertad.

Lo cual implica la abolición del juego / diseño.

### La educación es cosa seria (seria / ríase)

Una posible herramienta para desdramatizar y generar un clima distendido es la utilización del humor. Quitarse cada tanto el cuello duro y acartonado, la solemnidad, la

grandilocuencia o la trascendencia innecesaria. Mediante un chiste, una ocurrencia, un juego verbal o un retruqueo –todo lo que podría definirse como humor blanco o liviano– se propicia un clima mucho más abierto.

(...) En el humor siempre hay un desfasaje, un fuera de lugar, un desajuste, una exageración o distorsión. Con el humor se activa el mecanismo de lo inesperado. ¿Por qué nos causa risa el gag más inofensivo del cine mudo, el actor que le quita la silla a otro, y éste que se cae?

El humor, la sorpresa del humor, crea una especie de agujero en la conciencia del estudiante, una suspensión –“Este soy yo que estoy en la Universidad”. “Este es mi docente, me está enseñando tipografía”. “Me va a calificar”–. Esa rendija nos permite acceder más fácilmente al estudiante. Se crea una zona de una cierta confianza o una bajada de guardia del estudiante.

En algunos casos, mediante algún tipo de humor (a veces con una parodia, a veces satirizando o ironizando) podemos decirle o hacerle ver al estudiante cosas que éste no estaría dispuesto a aceptar en un discurso más frontal.

Es un rodeo que muchas veces nos deja en el centro del problema.

Entre los antecesores del surrealismo están tres grandes admiraciones de Cortázar: Lautréamont, Apollinaire y Jarry. “Desde muy joven”, dice Cortázar, “admiré la actitud personal y literaria de Alfred Jarry. Jarry se dio perfecta cuenta de que las cosas más graves pueden ser exploradas mediante el humor; el descubrimiento y la utilización de la patafísica es justamente tocar fondo por la vía el humor negro. Pienso que debió influir mucho en mi manera de ver el mundo, y siempre he creído que el humor es una de las cosas más serias que existen”. Para Cortázar, que ha conseguido siempre ver “el lado cómicamente serio de las cosas”, el empleo del humor como un instrumento de investigación es un síntoma de alta civilización. Cortázar se declara a favor de “esa actividad liviana con que la mejor literatura europea ha sabido buscar las cosas, sin necesidad de utilizar las grandes palabras ni caer en esas retóricas de la solemnidad que tanto abundan por nuestras playas”. (Luis Harss. *Los Nuestros*)

Se trata de mecanismos esencialmente intelectuales (del pensamiento). Son como guiñadas –a veces trágicas, a veces socarronas– dirigidas al otro. Los involucra, los hace partícipes de un código en que sólo los integrantes conocen las claves o los datos.

Tal vez habría que profundizar un poco más y diferenciar entre lo cómico y el humor.

Pero al mismo tiempo el humor es lo más serio que existe. Deja al hombre colocado en el centro mismo de los problemas, así como lo cómico aleja al hombre de los problemas. Por eso el humor no es alegre, es angustiante, y a menudo la vestidura perfecta del pesimismo más hondo. (Aldo Pellegrino, Prólogo a las Obras Completas de Isidore Ducasse, *El Conde de Lautréamont*)

–Pero en fin, ¿qué es el humorismo para tí?

—Lo que dice el Diccionario de la Academia, en uno de sus miles de aciertos: humorismo es “el estilo literario en que se hermanan la gracia con la ironía y lo alegre con lo triste”. Creo difícilmente se puede dar una definición mejor; pero a uno le gusta complicarse la vida y luego quiere averiguar qué es lo alegre, de donde no hay más que un paso para meterse en el problema de lo que es la risa y enredarse con Freud y Bergson y terminar investigando si el hombre es humano porque se ríe y ese tipo de cosas. En todo caso, el humor no es un género sino un ingrediente. Cuando el ingrediente se vuelve el fin, todo el guiso se hecha a perder; pero siempre habrá quienes gusten de él, así y todo. Bueno, para las vacas la sal no es un ingrediente sino el alimento propiamente dicho, y tal vez por eso las vacas son más amables y felices, aunque no se rían. (Augusto Monterroso, *Viaje a centro de la Fábula*)

¿Cómo hacer para normatizar el humor y que siga siendo humor?

Parecería que cuanto más lo queremos analizar o esquematizar, menos humor se vuelve. Pasa, tal vez, que debe actuar en una situación de libertad, no forzada o norma-

tizada. El humor practicado por alguien sin “gracia”, sin esa tendencia natural no surge efecto. Cuando alguien quiere hacerse el cómico, termina por dar tristeza, se vuelve patético.

No creo que pueda dar resultado ni serviría de mucho que el docente vaya a la clase con un montón de chistes u ocurrencias aprendidas de memoria o ensayadas. El es humor más eficaz es aquel que surgen inesperadamente, esas ocurrencias espontáneas y frescas, con esa cuota de improvisación. Y eso se nota, trasciende.

Lo que quiero decir es que debemos tomar en cuenta las características propias de cada docente y que no son extrapolables unas con otras. Menos que menos impuestas. El humor, si es que el docente tiene esa naturalidad, esa tendencia, si se siente cómodo o inspirado para utilizarlo como un recurso más, puede hacerlo y sacar mucho provecho de ello, pero esto no necesariamente es aplicable a todos los docentes, a todas las materias, a todos los dictados.

**Gustavo Wojciechowski.** Catedrático asociado Escuela de Diseño. Universidad ORT. Uruguay

## La evaluación educativa en Diseño Industrial

Abdénago Yate y Luis Alberto Lesmes Sáenz

Hemos de comenzar el discurso haciendo la siguiente aclaración: este ensayo reflexiona alrededor del proceso de evaluación al interior del Programa de Diseño Industrial en la Universidad Autónoma de Colombia y su entrada en el sistema por créditos. Revisa las problemáticas que le afectan en ese sentido y algunas posibles estrategias para la solución de sus inconvenientes.

Lo anterior responde al proceso de reforma educativa generalizada en el que todas las instituciones, por convicción o compromiso han debido imbuirse; el Programa de Diseño Industrial de la Universidad Autónoma de Colombia, hace su ingreso de lleno en el sistema por créditos. En un contexto glocalizado, que reconoce la importancia de las identidades, potenciales y características locales que permiten la inserción y propenden por el desenvolvimiento de una región en el contexto global, que afianza el desempeño eficiente y eficaz, que persigue el desarrollo del autoaprendizaje, la libre determinación y un fortalecimiento profundo de la autonomía, se hace necesario plantear a los estudiantes del Programa nuevos e innovadores modelos de aprendizaje que fortalezcan estas condiciones en su formación.

El ejercicio de la enseñanza del diseño industrial tanto en la Universidad Autónoma de Colombia como en cualquier otro centro de educación, conlleva una serie de comportamientos propios que son particulares de la

disciplina y otros que son comunes a todos los procesos educativos, matizados al mismo tiempo por prácticas particulares del medio que le rodea, tanto de nivel institucional como de nivel social. De todos estos procedimientos se desprenden resultados generalmente satisfactorios, pero que no por esto dejan de presentar problemáticas frecuentes que afectan de algún modo la labor que se persigue. Reflexionar sobre algunos de estos errores recurrentes pueden permitirnos su corrección y la mejora en el proceso que se pretende.

Estas falencias suelen ser variadas y de distinta índole, unas de las más frecuentes se dan en los procesos de evaluación; abordaremos primero aquellas que son generales a toda la educación y luego las que serían particulares del diseño industrial y del Programa de la Universidad Autónoma de Colombia.

Desde el concepto general, el término evaluar, es con frecuencia relacionado con la condición de medir, de cuantificar; sin embargo, esto es sólo una de sus características, que su esencia se fundamenta en la posibilidad que tienen los grupos que intervienen en la actividad, docentes, estudiantes, programas, instituciones... de comparar los resultados obtenidos con referentes previamente establecidos que sirven como parámetro, y emitir un juicio que permita reorientar el proceso. Es decir, que la evaluación debe facilitar la posibilidad de planear, transformar, modelar, definir y hacer un seguimiento de las prácticas pedagógicas, permitiéndonos conocer lo que sucede no sólo en el aula de clase, sino que prevé los impactos e incidencias que éstas tienen en el aprendizaje del estudiante.

La evaluación se ha convertido tradicionalmente en un modelo cuantitativo, donde se definen posiciones en