

EL DIALOGO EN LA ENSEÑANZA DEL PROYECTO GRAFICO: SIMETRIA Y COMPLEMENTARIEDAD

MABEL AMANDA LOPEZ

Nombre: Mabel Amanda López, Lic. en Letras, (n. Buenos Aires, Argentina, 1964).

Dirección: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Universitaria, pabellón 3, piso 4, C1428BFA Buenos Aires, Argentina.

E-mail: ychodos@fadu.uba.ar

Áreas de interés: Comunicación visual, enseñanza del proyecto gráfico.

Resumen: *El diálogo en sus múltiples y multiplicadas dimensiones es una característica fundante de la enseñanza proyectual; en él se expresan aspectos vinculares de simetría o complementariedad entre los actores. El diálogo da forma y, a su vez, impone una lógica para enseñar y aprender. En los talleres, la interacción pedagógica entre el docente y sus estudiantes —donde es innegable la existencia de un saber disciplinar en negociación— las respuestas nunca son monológicas. Al mismo tiempo, la interacción dialógica pone de manifiesto el carácter relacional del docente y sus estudiantes. La naturaleza de esa relación es complementaria, basada en la diferencia, en un mutuo ensamblaje de conductas disímiles, aunque interrelacionadas, que se favorecen mutuamente. Sin embargo, ese vínculo puede mutar, simulando ser simétrico en determinadas situaciones, tal como se analizará en el presente artículo.*

1 FORMA DIALOGICA E INTERACCION PEDAGOGICA

Atendiendo a las etimologías, “diálogo” proviene del griego “dia”, prefijo adverbial que significa “a través de”, y de “lógos”, palabra, razonamiento, entre sus muchas acepciones. Lógos es palabra, es forma. Lógos es principio de ordenamiento, es cosmos. Lógos se opone a caos, lo informe o indecible. La forma del diálogo evoca una imagen de tránsito, de camino. El diálogo metaforiza el proceso proyectual de los estudiantes, un camino cuya resolución resulta siempre polifónica. El estudiante dialoga —antes de desecharlas— con las otras soluciones posibles, con su propias objeciones, sus limitaciones y, fundamentalmente, con la voz (la actitud, el gesto, el trazo) del docente que aprueba o reprueba, legitimando el saber aprendido. Es decir, haciendo dialogar ese proyecto con el saber disciplinar que él encarna, en virtud del poder con el cual fue investido. El diálogo impone su propia lógica para enseñar y aprender: el saber no está sino en el intercambio, en la negociación resultante entre las propuestas de los alumnos y las sucesivas correcciones, en el proceso donde ambos se modifican mutuamente. El diálogo sobre el proyecto como práctica pedagógica deja ver su proceso, aunque de modo invertido. El diálogo parte del objeto como existente (ya arrojado al mundo) e indaga en las posibilidades del ser.

Desnuda lo abstracto en lo concreto, lo lógico en lo poético, lo múltiple en lo unitario. El diálogo nombra, codifica, otorga y crea sentidos válidos para sus participantes. El diálogo evalúa y autoevalúa el proyecto y a los sujetos implicados (docente y estudiante). Aunque, finalmente, la legitimidad de las resoluciones (y, consecuentemente, su aprobación o reprobación) dependerá del grado en que el proyecto resultante objetualice el contrato entre las partes involucradas en la interacción. Las interacciones que se producen durante la corrección de proyectos son diálogos entre dos sujetos, que a su vez, hacen dialogar el rol de enseñante y enseñado —y dialogan permanentemente con ellos. Esto implica que, además de intercambiar contenidos referenciales relevantes para esa situación pedagógica, en otro nivel, docente y alumno expresan la naturaleza de la relación en el que están imbricados.

2 INTERACCIONES SIMÉTRICAS Y COMPLEMENTARIAS

Las palabras no sólo designan algo, también recrean vínculos y subjetividades involucradas (ser alumno-ser docente), a la vez que delimitan y reproducen los marcos culturales que constituyen esas prácticas (la corrección, la entrega, el examen oral, etc.). Según la Teoría del Habitar las distintas prácticas sociales conforman tipos de conducta y tipos de intercambios verbales. Toda práctica está enmarcada y organizada por los sistemas del hablar y del habitar; cada cultura creará una tipificación de discursos y de actuaciones según las actividades o modos de participación en las prácticas. “La selección y ejercicio organizado del habla instaure los *discursos* propios de determinada práctica social, así como la selección y ejercicio organizado del habitar instaure las *actuaciones* apropiadas a esa práctica social” (Doberti 1992).

Los intercambios comunicacionales adoptan dos patrones diferenciados: la simetría, basada en la igualdad, o la complementariedad, basada en la diferencia, pudiendo combinarse (Watzlawick, Beavin, Jackson 1967 [1987]: 67-71). Desde esta perspectiva, el vínculo docente-alumno es un caso tipo de relación complementaria (no simétrica), establecida por el contexto cultural y fundada en prácticas sociales estabilizadas. En una relación complementaria hay dos posiciones distintas. Un participante, en nuestro caso, el docente, ocupa la posición superior o primaria, mientras que el otro, el alumno, la posición correspondiente inferior o secundaria. Términos que son útiles, si no se identifican con “bueno” o “malo”, “fuerte” o “débil”. La relación complementaria no es impuesta sino aceptada. Cada miembro se comporta presuponiendo la conducta del otro, ofreciendo motivos para perpetuar esa vinculación y favoreciéndola mutuamente.

Analizando interacciones docente-alumno en correcciones individuales —en la carrera de Diseño Gráfico, Universidad de Buenos Aires— se han tipificado tres funciones de la palabra del docente (lenguaje verbal, gestual, gráfico) sobre la producción del alumno. El docente corrige *preguntando*, *reformulando teóricamente* y *proponiendo resoluciones* (López 2006). Teniendo en cuenta que la corrección de proyectos es un proceso, esta tipología de funciones tiene un correlato con el devenir temporal. Es decir, pueden delimitarse fases en donde predomina cada una de ellas; esto pauta tanto el contenido referencial (el saber que se intercambia) como los términos en que el vínculo es redefinido a lo largo de la relación. En la fases iniciales, donde el docente interroga a los estudiantes y en la de reformulación teórica domina la complementariedad.

En las correcciones el docente pregunta para escuchar una respuesta que él conoce —y presupone que el alumno debería saber. No son preguntas en un sentido estricto (de quien desea obtener una respuesta de algo que desconoce) sino típicas “preguntas didácticas”. Incluso pueden estar formuladas sin entonación interrogativa. Muchos fragmentos de diálogos entre docentes y estudiantes con motivo de la corrección de trabajos evocan las formas más duras (y casi exasperantes) de la mayéutica socrática. El método se relaciona con propuestas para experimentar, jugar, probar resoluciones. Busca suscitar nuevas propuestas en el trabajo concreto. Incita la búsqueda, estimula la investigación. El docente dosifica este método, porque, como efecto colateral, descoloca, genera ansiedad y angustia. Algunos estudiantes perciben peligrosidad en estas preguntas. Reaccionan con disimulada molestia o intentan conductas autodefensivas. Sin embargo, el uso de formas interrogativas por parte del docente tiene un alto valor para promover la reflexión. Nada puede darse por supuesto o sobreentendido. Las preguntas tienden a llamar la atención sobre problemas o errores aunque, a menudo, sólo buscan despegar al estudiante de sus propias certezas. En esta primera fase el docente repone las preguntas que debería formular el diseñador al proyecto, exigiendo una conducta complementaria por parte del estudiante.

Otra de las fases en donde el vínculo expresa complementariedad es cuando el docente reformula porciones de diálogo en términos del lenguaje disciplinar. El propósito sería consolidar el aprendizaje de conceptos enseñados, aunque, sutilmente, funcionan como justificaciones de la corrección docente, apelando a la voz de la teoría. En estas acciones, el docente no se basaría en su criterio subjetivo sino que su intervención se nutre del saber disciplinar consolidado. Su voz individual encarna la voz de la comunidad del Diseño Gráfico que autoriza y valida su opinión sobre el proyecto del alumno. El docente reúne poder y saber; mientras que el estudiante acepta su rol complementario en el intercambio, porque, a su vez, espera, exige del docente competencias y actitudes diferenciadas, que definen los roles mutuos.

3 PSEUDOSIMETRIA: ¿POR QUE SIMULAR SER IGUAL?

La corrección es una situación comunicativa en constante tensión: el alumno busca que el docente le facilite un algoritmo para resolver el trabajo. Quiere arrebatarle la respuesta correcta, válida para aprobar; el docente lo elude, mientras hace preguntas sobre los errores como método de enseñanza. El docente trata de forzar el pensamiento heurístico complejo, más que dar respuestas. El fragmento de interacción transcrito ilustra cómo el alumno trata de involucrar al docente en la resolución del trabajo. En este caso, el *nosotros inclusivo* es advertido de inmediato. El docente pone distancia discursivamente, se aparta del interlocutor, descartando complicidad de modo explícito:

Alumno: Por eso traje las dos para que... [Risas] *decidamos*.

Docente: No, decidí *vos* primero y después yo decido.

Sin embargo, a medida que se acerca de la fecha de entrega, se apura el proceso. Ya no hay tiempo para probar soluciones, para aprender descubriendo. El docente se asegura que el alumno esté lo más orientado posible para resolver el trabajo. En esta fase el

docente introduce las *resoluciones*, que otorgan respuestas autorizadas por él mismo. Las resoluciones son propuestas de solución de tipo conceptual y gráfico, incluyendo reformulación de piezas. Crean un movimiento contrario a las preguntas, porque tienden a cerrar las opciones. El docente, de modo ficticio, se pone en el lugar del alumno y ensaya respuestas como si fuese otro, hecho que queda registrado discursivamente por el uso de las formas pronominales deícticas. La internalización del “no yo” al “yo”, un verdadero esfuerzo mental y pasional supone la apropiación del proyecto por parte de docente. Se funde en la figura de su interlocutor, mediante el uso de la *primera persona del plural inclusiva*, que acerca a ambos empáticamente:

Docente: [...] Bueno, *esto lo modificamos*. Y acá ¿qué me va a decir, algo o nada? [...] *Vamos a tener que darle algo de gráfica*, porque sinó está siendo más aburrido...

Las distancias se diluyen y los roles se intercambian especularmente, el docente piensa, habla, produce como si fuese el alumno. Encarnar(se) en el otro supone cierto grado de alineación y se acentúa cuando ofrece resoluciones en primera persona (nosotros-yo). El vínculo se modifica, el docente se impone a sí mismo ser un par; De este modo, la relación resulta simétrica, aunque forzada. Según Watzlawick, Beavin y Jackson (1967 [1987]: 70), *pseudosimetría* es la relación en la cual uno de los participantes permite u obliga al otro a ser simétrico. Este caso es más complejo aun, ya que el sujeto se obliga a sí mismo a igualarse a su par complementario en posición inferior.

¿Por qué el docente asume esta modalidad? ¿Qué le otorga validez? Su voz es legítima para el estudiante, porque el docente también fue ese otro. Ese *yo* lo representa, por eso le cede la palabra, lo autoriza a hablar por él. En un punto límite, acepta el juego en donde su par complementario abandona la posición pautada para simular ser su igual. Ambos quedarán implicados y modificados en ese proceso proyectual que engendraron de modo conjunto, ubicándose alternativamente en el lugar del yo-productor.

Referencias

- Doberti, R. (1992) Lineamientos para un teoría del habitar, Buenos Aires: Colegio de Arquitectura de la Provincia de Buenos Aires.
- López, M. (2006) Funciones de la palabra docente en la crítica de proyectos en Diseño Gráfico. Análisis de interacciones docente-estudiantes en correcciones. En Actas del 6º Congreso de la Asociación Argentina de Semiótica, Discursos Críticos, Buenos Aires: Asociación Argentina de Semiótica, CD.
- Watzlawick, P., Bavelas Beavin, J., y Jackson, D. D. (1967) Pragmatics of human communication, Nueva York: W. W. Norton & Company. [Traducción al español: Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas, Barcelona: Herder, 1987].