

COEXISTENCIA DIALÓGICA EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS: MEMORIA Y EXPERIENCIA CORPORAL EN CLAVE LÚDICA

Sandra Patricia González Salazar¹

Resumen

En este estudio se analizan las implicaciones entre las herramientas pedagógicas que involucran la experiencia del cuerpo y su relación con las proyecciones memorísticas de los estudiantes universitarios de Mercadeo y Publicidad. Para ello, tendremos en cuenta el enfoque dialógico de las dinámicas de apropiación lúdicas y el uso político del mismo en los diferentes procesos de subjetivación y sujeción. Por dicha razón, se realizó un análisis de las prácticas relacionales, narrativas corporales, expresiones de memoria social y las perspectivas posicionales del cuerpo que surgieron a partir de las actividades de exploración pedagógicas basadas en los videojuegos de expresión y movilidad corporal. Ya que, esto nos permite realizar una reflexión que problematiza la experiencia del cuerpo con la apropiación de saberes mediante el videojuego. Por dicha razón, se analizan dos propuestas rigurosas en ese aspecto: primero, el análisis epistémico de la noción de cuerpo - experiencia y apropiación-, las perspectivas dialógicas en los procesos de aprendizaje y la memoria como narrativa de múltiples voces. Segundo, el análisis de las experiencias aplicadas al videojuego involucradas con las diferentes estrategias posicionales en las que se subsume el yo en una actividad de exploración lúdica.

¹ Profesional en publicidad y Mercadeo de la Fundación Universitaria los Libertadores y estudiante de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Docente investigadora del Politécnico Grancolombiano. Bogotá Colombia. Correo electrónico: sgonzale@poli.edu.co.

Abstract

This study we analyzes the implications between the pedagogical tools that involve the experience of the body and their relation to the memory projections of Marketing and Advertising college students. To do this, we will consider the dialogic approach of the ludic appropriation dynamics and its political in different subjectification and subjection processes. For this reason, it was held an analysis was of relational practices, bodily narratives, expressions of social memory and body positional prospects arising from pedagogic exploration activities based on speech and physical mobility videogames. This allows us to develop a reflection that problematizes the experience of the body with the appropriation of knowledge through the game. For this reason, we analyze two rigorous proposals in this regard: first, the epistemic analysis of the notion of body-appropriation-experience, the dialogic perspectives on the processes of learning and memory as a narrative of multiple voices. Second, analysis of the experiences applied to the game with different positional strategies which subsumes the self in a playful exploration activity.

Palabras claves

Instrumento pedagógico, corporalidad, lúdica y subjetividad.

Keywords

Educational tool, corporeality, playful and subjectivity.

En la actualidad, existe una aparente relación orgánica entre enseñanza y aprendizaje. Una relación que involucra una intervención simbólica en los

diversos métodos pedagógicos utilizados en los espacios académicos y, especialmente, en aquellos que integran el juego como exploración lúdica del cuerpo. Una relación que requiere ser analizada en clave crítica, en virtud de la importancia de la escuela como una institución política nuclear para educar el cuerpo, formar ciudadanos y productores (Pedraza, 2007:11). Por dicha razón, es necesario analizar el uso simbólico y estratégico de los instrumentos pedagógicos en la escuela.

Un instrumento pedagógico consiste en una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje significativo de los contenidos de una materia, el cual se orienta hacia el desarrollo de unas competencias, conocimientos o comprensiones esenciales que hacen parte de una visión y estructura institucional (Vera, 1999: 209). Por consiguiente, podemos inferir que los instrumentos pedagógicos poseen una función instrumental que articula el vínculo de reciprocidad entre enseñanza y aprendizaje. Un vínculo que no podemos dar por sentado.

De todas formas, mediante la comunicación o transmisión de unos valores constitutivos de una identidad académica se hace uso de diversas herramientas enfocadas al logro de unos resultados específicos. Sin embargo, vemos en el ejercicio docente, que dichos métodos de aprendizaje; primero, no garantizan la aprehensión de saberes. Y, segundo, no garantizan en forma determinante la transformación de saberes en conocimiento. Por lo tanto, la pregunta que surge es ¿por qué los instrumentos pedagógicos no garantizan el aprendizaje?

Uno de los atributos que cualifican las actividades de aprendizaje es que los instrumentos pedagógicos deben ser flexibles, es decir, se deben ajustar a la singularidad aprehensiva de cada estudiante en un ideal formativo. Y, segundo, deben ser dinámicos en cuanto tengan la posibilidad de transformarse y adaptarse de acuerdo con las variables cambiantes del entorno. En contraste, encontramos que la disciplina pedagógica consiste en un ejercicio sistemático de aprendizaje el cual se vale de procesos de intervención racionales que hacen parte de la cultura de la enseñanza. Y, a la vez, dicha cultura de enseñanza, reitera esas impresiones formativas por medio de la disposición de un orden colectivo, simbólico, de normalización y mandato, llamado disciplina o misión pedagógica.

En consecuencia, el aprendizaje y el disciplinamiento poseen expectativas políticas de constitución del yo en una dinámica social de poder (Foucault, 1992: 247). Y, esas prácticas se realizan por medio de unas imposiciones o negociaciones de transferencias simbólicas las cuales son contingentes ante las expectativas de goce del estudiante frente al rigor inhibitorio del disciplinamiento formativo. Por eso, entre otras razones, la escuela es un lugar en conflicto donde se articula educación y cultura, tensión de matrices culturales, múltiples intereses, luchas, resistencias y apropiaciones de lo social y cultural por parte de los grupos que interactúan (Castro, 2005: 223).

Además, en los procesos educativos de la escuela es posible reconocer la influencia de varias trayectorias ideológicas como: el poder logocéntrico de la modernidad que da prioridad al valor de la razón, la influencia de la fuerza

productiva de la Revolución Industrial, la inclusión de las dinámicas de aprendizaje de la Psicología de la conducta y, hoy en día, los requerimientos de flexibilización como parte de los mecanismos de adaptabilidad de las políticas neoliberales. Entonces, estamos ante unas inmanentes condiciones de adaptabilidad, eficacia y transformación de los valores sociales (Bauman, 2010:27) que se constituyen en unas variables que determinan las formas de aprendizaje y, a su vez, las apropiaciones colectivas de lo que significa enseñar.

En palabras de Žižek, la ideología es tanto matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no visible, entre lo imaginable y lo no imaginable, así como los cambios producidos en esta relación (Žižek, 2003:7). Es en esta perspectiva como aparece en la academia la producción de un cuerpo escolarizado, un cuerpo muchas veces escindido de la práctica racional. Un cuerpo que responde a las expectativas de constitución de un sujeto productivo. Entonces, el cuerpo escolarizado hace parte del disciplinamiento del cuerpo social de acuerdo con la división del trabajo. Un interés de desarrollo personal y laboral que se materializa mediante la producción de saberes, que a su vez contienen:

Un saber del cuerpo y un cuerpo del saber que son posibles allí donde un espacio teórico-práctico los habilita, donde unas condiciones de posibilidad están funcionando como catalizador de procesos de larga duración en los que un objeto se hace visible (Rodríguez, 2007:44).

Las impresiones del cuerpo escolarizado se median en las dinámicas pedagógicas y una de ellas corresponde a la inclusión del juego en el aula, por

ello, puede decirse que el juego es una herramienta de aprehensión de los sistemas de visión y división del mundo social. Una cuestión inherente al proceso formativo inicial. De esta manera, es necesario continuar el argumento de Bernstein a favor de la reflexión crítica de los instrumentos pedagógicos y, de la forma en que se actualizan las relaciones de poder del régimen de la pedagogía (Gore, 1993: 149). Y, es importante resaltar, que lo particular de la situación de aprendizaje en la primera instancia de actualización de unas relaciones de poder consiste en la inclusión del juego o de la actividad lúdica como primer recurso pedagógico, ya que, el juego se considera la forma más apropiada para involucrar al infante en los procesos sociales de aprendizaje.

Por eso, en las primeras etapas de estudio, esas transferencias simbólicas de aprendizaje en la escuela son enseñadas mediante el juego. Es así que el niño o la niña aprenden a contar con los dedos, aprenden a participar en un orden social por medio de las canciones, participan en siestas colectivas, reconocen su identidad mediante juegos de rol, entre otras actividades lúdicas y ritualizadas que hacen parte de los diversos procesos constitutivos de la subjetividad. De esta manera, se puede considerar el juego como una forma de descubrimiento en acción, con inclusión de prácticas intuitivas, acciones de suposición, exploración e improvisación (Bruner, Goodnow y Austin cit. Woolfolk, 2006: 281). Una obra cuyas impresiones lúdicas hacen parte de la fuerza de las imágenes colectivas que hacen posible la construcción de registros de participación social a causa de la interacción con otros.

Las impresiones lúdicas en esta etapa infantil son más cercanas a unas trayectorias de diálogo coexistente entre el sistema académico y el infante. Coexistentes en el sentido de que se minimiza el rigor disciplinario de orientación al logro racional y se orienta al infante, desde una perspectiva de acompañamiento, en la exploración de su mundo. Por lo anterior, se vale y no se cuestiona en forma determinante el hecho de fallar, perder, caerse, llorar, distraerse y principalmente improvisar. Es así como el niño o la niña viven la experiencia lúdica del cuerpo del juego como atributo de flexibilización del método de enseñanza.

En contraste con la flexibilización lúdica se incorporan, en forma gradual, unas dinámicas de juego que hacen parte de una lógica racional y oposicional. Sin embargo, no debemos olvidar que dichas prácticas de enseñanza temprana también se circunscriben al rigor formativo de los procesos académicos de la escuela, por lo tanto, las trayectorias de exploración lúdicas en los y las niñas siguen claramente intervenidas por la lógica de enseñanza.

Ya en las etapas de estudio posteriores se empieza a excluir gradualmente esa experiencia lúdica del juego como instrumento formal de aprendizaje, porque dicha escisión es parte del requisito normativo de desarrollo del sujeto. Así, por un lado el juego se ve como una posición identitaria que subyace al mundo infantil, del ocio o el placer y, por el otro, el juego obtiene valor en la medida que se racionaliza como deporte. Y, en ese momento se reconoce el mandato del juego por parte del régimen de la pedagogía como norma racionalizada de competencia.

Entonces, la forma en que participamos o nos relacionamos con el juego en la vida académica posterior, ya hace parte de juegos racionalizados de competencia, en los cuales se destacan los atributos oposicionales de la misma como: ganar, derrotar al otro, vencer y ser vencido, el reconocimiento del esfuerzo, la sagacidad y el sacrificio como unidades constitutivas del logro. Y, posteriormente, la fuerza disciplinaria e ideológica está en un tipo de subjetividad que en la formación académica superior ratifica, en unas disciplinas más que en otras, el valor de las habilidades intelectuales por encima de las habilidades sobre el juego. En otras palabras, el *desarrollo* intelectual depende de la escisión de las exploraciones lúdicas del sujeto.

Por consiguiente, la pregunta es ¿qué pasa cuando se incorporan las actividades de exploración lúdica en las clases universitarias?

Para desarrollar dicha pregunta es necesario precisar que, trae consigo cierto grado de complejidad en ciertas disciplinas, considerar dichas actividades como eficaces instrumentos de aprendizaje y, más en espacios académicos cuyo centro de conocimiento es más racional que lúdico. Para nuestro caso, en las materias relacionadas con Mercadeo y Publicidad. Pero, de todas formas estas disciplinas que producen unos constructos determinados, no pueden excluir en forma tajante el acercamiento y el interés de ciertos estudiantes por el juego. En consecuencia, se juega pero fuera del aula, porque a este nivel dichas actividades son extrañas en las condiciones regulares de aprendizaje y, si se realizan en clase, corren el riesgo de ser sancionadas. Mientras, las

exploraciones lúdicas del cuerpo se dejan, especialmente, para los espacios de ocio, placer o entretenimiento.

Entonces, cuando se proponen actividades de exploración, improvisación intuitiva, sincronías colectivas sin orientación obligada al logro, la resistencia y el descreimiento de los participantes es mayor. Y, más cuando los docentes deben responder a las actividades de calificar, evaluar, comparar, orientar y justificar todas las actividades al cumplimiento de unos objetivos académicos de aprendizaje.

Una hipótesis es que dichas manifestaciones de resistencia se deben al rigor vertical del poder impositivo y oposicional que se transmite en el aula mediante la racionalización del juego en competencia y la exclusión del mismo como parte del desarrollo del sujeto adulto. Un tipo de violencia simbólica matizada en diferentes prácticas de inculcación, adaptación y sujeción que reiteran los sistemas de visión y división del mundo social. Respecto a esto, puede interpretarse que el aporte de este estudio consiste en una invitación a incluir el juego *per se* en el mundo del adulto, aunque, ese tipo de pensamiento es el que precisamente agudiza el inconveniente de intervenir desde un régimen de poder las experiencias de la vida cotidiana como parte de la visión formativa del sujeto. Una tautología adaptativa de los procesos operativos de enseñanza que enajenan las implicaciones discursivas que estos poseen en el surgimiento de la subjetividad contemporánea.

Primer acercamiento empírico al videojuego

Una ventaja que tienen los videojuegos es que poseen unas características de apropiación interesantes, por ejemplo, en los videojuegos es posible perder, morir y volver a empezar. Mientras, en el mundo académico el costo de perder y de volver a empezar es un costo de tiempo, dinero y categorización simbólica.

En tanto que el videojuego permite volver a empezar, hace posible explorar nuevas rutas de aprendizaje, recordar la experiencia de cuerpo, almacenar la información de las trayectorias vividas, reconocer las reglas explícitas y las que no. Un juego de alternativas limitadas y a la vez abiertas que en palabras de Bourdieu es el sentido del juego:

Este sentido del juego, como lo decimos en francés, es lo que permite hacer infinidad de «jugadas» adaptadas a la infinidad de situaciones posibles que ninguna regla, por compleja que sea, podría prever” (Bourdieu, 1987: 19).

Además, el poder de invención y de improvisación mediada del videojuego permite la construcción de escenarios de posibilidad, condiciones de incertidumbre, creación de contextos lúdicos coexistentes u oposicionales, inclusión de actantes humanos y no humanos, exploraciones identitarias, metáforas ficcionales, actualización de las normas, modificación de las narrativas o trayectorias vitales y de las disposiciones simbólicas:

“El arte de estimar y de aprovechar las oportunidades, de ver en la configuración del presente de la situación el futuro «apresentado» (como dice Husserl para contraponerlo al futuro imaginario del proyecto), la aptitud para anticipar el

porvenir mediante una especie de inducción práctica e incluso para apostar lo posible contra lo probable mediante un riesgo calculado” (Bourdieu, 1974: 11).

El videojuego puede considerarse un ejercicio lúdico cuyo instrumento aprehensivo se encuentra en permanente negociación exploratoria y corporal.

En consonancia con lo anterior, las actividades desarrolladas para este estudio consistieron en la exploración del lenguaje del cuerpo y la memoria a través del baile. Todo esto, a partir de unas coreografías del juego *Just Dance*² con las cuales los estudiantes³ exponían unos conceptos teóricos y sus referencias analíticas sobre los mismos, mientras asumían, adaptaban o improvisaban los pasos del baile pertenecientes al juego.

De acuerdo con los hallazgos preliminares del estudio⁴, encontramos que los estudiantes que poseen unos resultados académicos superiores respondieron con un desempeño adecuado en la actividad, en cuanto a disposición, puntaje, manejo del tiempo, entre otros resultados. Hechas estas observaciones, podríamos inferir que los estudiantes *destacados* académicamente –en una jerarquía simbólica de poder- constituyen un cuerpo escolarizado que responde en forma eficaz a los requerimientos del entorno. Pero, dicha interpretación no da evidencia del trasfondo constitutivo de la subjetividad que subyace en dichas actividades.

² *Just Dance* es un videojuego creado por Ubisoft para la Nintendo Wii. Es el primer videojuego de la serie Just Dance. Salió a la venta en noviembre de 2009.

³ Este ejercicio se realizó en tres cortes metodológicos -en diferente tiempo- con 60 estudiantes de varias asignaturas del programa de Mercadeo y Publicidad del Politécnico Grancolombiano.

⁴ Este artículo corresponde a un primer avance en el desarrollo analítico de la investigación cuya segunda fase, presentará las evidencias cuantitativas y cualitativas del mismo. Por ello, la primera fase, responde a las reflexiones críticas iniciales.

La educación es una condición de clase, pero, no de clase trabajadora ni de clase productiva es de clase corporal: los que tienen las habilidades de comprensión y de adaptación del cuerpo ante los requerimientos del mundo y los que no. Esto involucra una determinación en las condiciones materiales de existencia, de los vínculos de participación social y, también posee unos requerimientos materiales y normativos de la conformación de un yo en una dinámica social.

Si el cuerpo en el infante escolarizado se hizo visible mediante el juego y se invisibiliza en el aprendizaje racional posterior, esto nos muestra la habilidad de la estrategia disciplinaria como productora de un contexto identitario en el cual se da paso a la estrategia posicional de adaptabilidad, eficacia y orientación al logro. Ahora, dicha adaptabilidad competitiva puede ser peligrosa en términos de valoración moral y aspiraciones materiales de existencia, porque antepone valores competitivos individuales por encima de los valores de coexistencia dialógica. Una suerte de individualidad proyectada que agudiza la lógica oposicional del juego y, por consiguiente, su propia violencia simbólica.

Si se vale todo en los límites del juego, siempre y cuando persista su producción dialéctica, entonces, desdibujamos lo enriquecedor de la perspectiva de aprendizaje compartido. En el baile del videojuego consistió en la apreciación creativa de los contenidos por medio de apropiaciones y aprehensiones coexistes que permitieron integrar voces colectivas –de otros equipos de estudiantes- para la construcción y exploración del mundo social.

Unas voces que pueden tomar cuerpo y, que pueden coadyuvar al cuestionamiento de la estructura y al régimen de las trayectorias pedagógicas.

Otro aspecto crítico de este hallazgo es la orientación al logro como principal objetivo de aprendizaje, porque en ella se excluye la comprensión dialógica de la pérdida, no como una pérdida que en forma ulterior te da ganancia en cuanto a la apropiación de saberes o estrategias posicionales, sino, una pérdida como escenario de posibilidad constructiva o movilidad proyectiva identitaria. Así, la complejidad con la cual ciertos estudiantes presentaban inconvenientes entre la articulación de las ideas, la enunciación de palabras con el movimiento de sus cuerpos en el desarrollo del videojuego, pone en evidencia otros cuestionamientos críticos del sistema de aprendizaje: la disociación de ciertas habilidades o exploraciones corporales para el aprendizaje que subyacen al rigor normativo: *si pienso no puedo bailar, si bailo no puedo estudiar*. Y, ¿Por qué consideramos que dichas actividades son mutuamente excluyentes?, ¿Cuál es el propósito de otorgar *seriedad* a una dinámica de abstracción representacional como es el estudio? Una *seriedad* intelectual que depende del performance (Butler, 2002:179) de la exclusión de ciertas expresiones corporales, por ejemplo, la exploración lúdica del videojuego.

Entonces, lo interesante de esta reflexión es que el problema no está únicamente en las capacidades cognitivas del estudiante, ni en las condiciones de clase circunscritas a la educación, sino, precisamente en la intervención simbólica de los instrumentos de pedagógicos en el aula, porque parecen agudizar la brecha entre enseñanza y aprendizaje, desmitificando la garantía formativa del proceso pedagógico y replicando formas de división social.

También, cuestiona aquellos actores sociales que hacen parte del sistema académico, que adaptan y adoptan todas estas prácticas estructurantes en el aula sin cuestionamiento crítico del orden simbólico implícito, por ejemplo, la competencia oposicional que agudiza los efectos sociales de violencia. Siendo este el gran inconveniente de replicar modelos o tendencias académicas en el aula sin contextualización simbólica de las trayectorias vitales de los participantes o los efectos sociales de las mismas. Y, ese es también un problema cuando se siguen y apropian escuelas de pensamiento como ruta epistemológica del ideal formativo, con rígidas apropiaciones emulativas de la dinámica pedagógica sin comprensión de sus ambigüedades o fronteras pedagógicas. El problema es que queremos llegar al futuro utilizando las mismas estructuras del pasado sin comprenderlas.

Si en la escuela hablamos de producción de sujetos o constitución de la subjetividad, por qué no hablamos de apropiación creativa de los saberes con inclusión de un cuerpo emancipado de la vía regia de la productividad. El peligro de esa corporalidad productiva como atributo de suprema eficacia, nos lleva a mirar con preocupación el desarrollo de dichas técnicas de adaptación, instrumentalización y mecanización de las condiciones identitarias del estudiante como dispositivos de poder, que alienan cualquier posibilidad emancipatoria. Entonces, la pregunta no es cómo involucrar las actividades lúdicas en la clase, sino, cómo descentrar esas nociones atributivas del juego competitivo y racional en el aula. Y, que las premisas del aprendizaje encuentren otras alternativas que no sean dadas por instrucción, imposición,

advertencia, amenaza, evaluación o consejo. Porque, tanto la resistencia racional como la imposición discursiva de asumir el juego como instrumento eficaz de aprendizaje, permiten incrementar las ambigüedades del sistema académico y, por ende, el desencanto de los estudiantes.

Desde allí, pensaríamos que maravillar al estudiante de hoy es cada vez menos posible. Sin embargo, dicho desencanto no debe ubicarse en el plano determinista de una lógica causal sino en el espacio de retorno de la mirada a la construcción compartida de los procesos de aprendizaje, en virtud de que es necesario visibilizar el carácter fisurado de las narrativas personales y colectivas que hacen parte de las dialógicas (Yamada, 2004: 228), del juego emplazado en un trono de enunciación formativa y formalizante de la dinámica social de aprendizaje – enseñanza. Aunque, por otro lado nos enfrentamos a la preocupación de la desregulación de la actividad formativa que puede replantear el orden del sistema pedagógico y llevarnos a una articulación social por venir, ojalá lejana a las sujeciones identitarias de subordinación colectiva.

Para finalizar, reitero que no se trata de imponer en la escuela el mandato del juego de tal forma que los profesores se disfracen de payasos y entreguen dulces y buenas calificaciones, sino, cuestionar las formas subjetivas y subjetivizantes que se transfieren en los procesos académicos de aprendizaje mediante la construcción de un cuerpo competitivo. Ya intuimos que la escuela con sus instrumentos pedagógicos no posee el valor centralizado de ser la única opción formativa. Ahora, intuimos que el juego competitivo no es la única forma de jugar.

Referencias Bibliográficas

Bauman, Zygmund (2010). *Mundo Consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, Pierre (1987). *Choses dites*. París: Minuit.

_____ (1974). "Avenir de classe et causalité du probable". *Revue Française de Sociologie*, vol. XV.

Bruner, J. S. Goodnow, J. y Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, Michel (1992). "Del poder de soberanía al poder sobre la vida". En *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.

Gore, J. M. (1993). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

Pedraza Gómez, Zandra. Compiladora (2007). "Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina". En *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Ceso. Universidad de los Andes.

_____ comp. (2007). Rodríguez Giménez, Raumar. *Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo*. Bogotá: Ceso. Universidad de los Andes.

Serje de la Ossa, Margarita Rosa y Castro Gómez Santiago (2005). *Sujeto, cultura y dinámica social*. Bogotá: Anthropos.

Vera, J. Esteve, J. M. Franco S. y Terrón, J. (1999). *Análisis de los contenidos aprendidos en la escuela: relevancia cultural y resistencia al olvido*. En: *Teoría de la Educación "Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. España. Recuperado el martes 30 de agosto de 2011 en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/index.

Woolfolk, A.E. (2006). *Psicología Educativa* (9a edición). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Yamada, Yoko. (2004). *Opposite and Coexistent Dialogues: Repeated Voices and the Side-by-Side Position of Self and Other*.

Zizek, Slavoj (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.