

Didáctica General: desplazamientos y nuevas configuraciones. Más allá de las agendas

EJE N° 3

Relato de experiencia pedagógica

Celia Salit

Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba

celia.salit@unc.edu.ar

Marina Yazyi

Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba

marina.yazyi@unc.edu.ar

Jennifer Cargnelutti

Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba

jcargnelutti180@unc.edu.ar

Florencia Avila

Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba

florencia.avila.750@mi.unc.edu.ar

Ana Belén Caminos

Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba

anabelencaminos@mi.unc.edu.ar

RESUMEN

Desde el reconocimiento de que la pandemia ha modificado las condiciones pedagógicas de la escolaridad propias del formato escolar moderno (presencialidad, simultaneidad y gradualidad), y las categorías del campo pedagógico, en especial, aquellas que teorizan dichas prácticas, decidimos como equipo de cátedra de Didáctica General, redoblar la apuesta y pensar otros modos de conceptualizar las prácticas y construir otras categorías.

Recuperando la expresión de Rancière (2018), en “la escena” de la clase, desde la construcción de “una cierta intriga”, es que las nociones se pusieron a trabajar y se dispusieron en el espacio. Allí, en ese “escenario virtuoso”, un grupo de estudiantes de profesorado, interesados en la docencia, asumen como propia la invitación, el convite a repensar otros modos de comprender las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza.

Proponemos, en este escrito, la reconstrucción de esa suerte de conversación que sostuvimos junto a los estudiantes a lo largo del desarrollo y estudio de la materia, en el marco de los profesorados de Teatro, en Educación Plástica y Visual, y en Educación Musical de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el primer semestre del año 2021. Reconstrucción en términos de reconocer permanencias, desplazamientos y nuevas configuraciones para innovar acerca de la enseñanza en el nivel Superior.

PALABRAS CLAVE: didáctica; enseñanza; desplazamientos; pandemia

UNA APROXIMACIÓN INICIAL

El maestro abre las puertas de su sala. Se sube el telón, y comienza una nueva clase. Los espectadores participan de la escena.

Juntos, docente y estudiantes observan la llegada de un nuevo saber: quien enseña “ha puesto algo sobre la mesa”.

(Masschelein y Simons, 2014)

Innovación, transformación y alternativas se configuran en tres de los términos incluidos en el Eje 3 de estas Jornadas que nos interesa rescatar, en tanto aluden a una apuesta que debe desafiarnos a los docentes¹ permanentemente, pero que adquieren un particular significado en el contexto que atravesó al sistema educativo en su conjunto durante 2020 y 2021. No nos fue posible, entendemos que a ningún docente, mantenerse ajeno a las circunstancias a las que el acontecimiento de suspensión de la presencialidad nos enfrentó y, por lo tanto, no fue posible, sino innovar, transformar, pensar propuestas de intervención alternativas.

En este marco, a nuestro entender, también las disciplinas del campo pedagógico se vieron interpeladas y con la necesidad de repensarse. Por ende, su enseñanza nos demandó reconocer el desplazamiento de ciertas categorías y la configuración de otras, lo cual nos lleva a plantearnos la posibilidad de pensar más allá de las

¹ El presente trabajo, que suscribe explícitamente los principios de equidad de género y las luchas de reconocimiento de las minorías, empleará expresiones como “los docentes” o “los estudiantes” con un criterio políticamente inclusivo. Es decir, la opción es utilizar un masculino generalizador que, aunque discute la hegemonía androcentrista, respeta las reglas gramaticales hoy vigentes y facilita la fluidez del recorrido de lectura.

agendas². Recuperamos la noción de Clanet (1993) para hablar de desplazamientos, en tanto su perspectiva nos permite trasladar la idea de la necesaria producción de movimientos en los procesos investigadores hacia nuestras prácticas docentes a los fines de contrarrestar, en términos del autor, tendencias asimilacionistas y reduccionistas en el marco de una lectura multireferencial, en la que la didáctica opera como disciplina de referencia.

En complementariedad con ese propósito, advertimos otros riesgos de orden epistemológico y pedagógico a la vez. Reconocimiento que nos llevó a asignar nuevas configuraciones a las categorías didácticas en juego. En efecto, la noción de configuración, según Adorno (2011), permite deconstruir objetos cosificados o reificados. Para el autor, una configuración es un racimo de conceptos en continuas combinaciones (Buck-Mors, 1981), que comprende tanto lo conceptual como lo empírico y su condición se encuentra simultáneamente en conexión y en tensión con los modos desde los cuales veníamos abordando lo que en el campo de la didáctica se caracteriza como clásica y nueva agenda.

A partir de la idea de asignar estatus epistemológico a las nuevas nociones y conceptos, en consonancia con la propuesta de Andrade, Domján; Salit (2020), nos permitimos un ejercicio de pensarnos por fuera de la diferenciación, que estableciera Litwin en la década del 90 del siglo XX, entre agenda clásica y nueva agenda.

En efecto, quienes nos dedicamos a la formación docente, convencidas de que se trata siempre de "enseñar a enseñar, enseñando", de *poner algo sobre la mesa* parafraseando al epígrafe, advertimos —muy tempranamente— que, gran parte de aquellos soportes y encuadres teórico-metodológicos que sostuvimos durante tantos años ya no eran del todo viables, no tenían en el contexto de la pandemia, la potencialidad explicativa de antaño.

² El concepto de agenda es recuperado de Edith Litwin (1997) y se atribuye el adjetivo de "clásica" o "nueva" refiriendo al primer caso a aquellas categorías clásicas de la didáctica: objetivos, contenidos, actividades, formas metódicas y evaluación; y para el segundo, a aquellas decisiones sobre el tiempo-los tiempos, los ritmos, el espacio, el clima de la clase, el lugar para la pregunta de los estudiantes; qué posibles agrupamientos proponer, cómo y cuándo habilitar instancias de interacción entre pares o acerca de cómo provocar una comprensión genuina, cómo generar plataformas de entendimiento mutuo, qué procesos de negociación de significados habilitar, cuál es la impronta de la palabra del profesor, entre las centrales.

Así notamos que si bien múltiples categorías, esas de la llamada agenda clásica de la Didáctica, permanecen y siguen formando parte de aquello que hay que pensar cuando uno diseña la enseñanza, algunas de ellas —en ciertos sentidos— se habían desplazado. Pero también reparamos en que no alcanzaba ya la ampliación del categorial referencial de la Didáctica General y el derivado de las didácticas específicas, con el que hace unos años venimos trabajando con nuestros colegas. Había que pensar entonces en nuevas y otras configuraciones, en otros modos de conceptualizar las prácticas, de entenderlas; en construir otras categorías.

En esta coyuntura, a pesar de que la suspensión de la presencialidad escolar trastocó por completo las prácticas docentes y de la enseñanza, nos ganó la obstinación didáctica y entonces desde el reconocimiento de que todas las categorías del campo pedagógico, en especial aquellas que teorizan dichas prácticas, se encuentran alteradas, que la pandemia ha modificado las condiciones pedagógicas de la escolaridad propias del formato escolar moderno: la presencialidad, la simultaneidad y la gradualidad, decidimos redoblar la apuesta.

Y fue, recuperando la expresión de Rancière (2018), en “la escena” de la clase, desde la construcción de “una cierta intriga”, que las nociones se pusieron a trabajar y se dispusieron en el espacio. Allí, en ese “escenario virtuoso”, un grupo de estudiantes de profesorado, interesados en la docencia, asumen como propia la invitación, el convite, a repensar otros modos de comprender las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza. En consonancia con Alliaud (2021), entendemos que enseñar hoy implica producir saber y que ese saber nos une y nos encuentra pensando, reflexionando, combinando, produciendo e innovando.

Proponemos, a continuación, la reconstrucción de esa suerte de conversación que sostuvimos junto a los estudiantes a lo largo del desarrollo y estudio de la materia Didáctica General, en el marco de los Profesorados de Artes Visuales, Teatro y Educación Musical de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el primer semestre del año 2021. Reconstrucción en términos de reconocer permanencias, desplazamientos y nuevas configuraciones para innovar acerca de la enseñanza en el nivel superior.

ENTRAMANDO VOCES: LAS NUESTRAS Y LAS DE LOS ESTUDIANTES



“Yo presencial” (2021) Tute, humorista gráfico.

Desde la cátedra, hace tiempo ya, que procuramos ampliar el categorial referencial de la Didáctica, de modo que incorporamos en nuestra propuesta el abordaje de categorías tales como aula, clase, tiempos, clima, espacio, agrupamientos y otro conjunto de procesos interactivos que entendemos atraviesan las prácticas de la enseñanza. Ahora bien, ¿qué desplazamientos en los modos de significar esas categorías se pusieron en cuestión en el contexto de pandemia?

En el desarrollo del cursado 2021 trabajamos dichas categorías a partir de interpelarlas frente a las alteraciones de las condiciones de escolarización en el marco de un recorrido que estaba aconteciendo. Derivado de ello en clases invitamos a interrogar-nos acerca de cuáles y cómo son nuestras aulas y clases en proceso de pandemia; qué nuevas formas asumen; qué sucede con los procesos interactivos cuando el aula se transforma, cuando los agrupamientos, los tiempos y espacios se reconfiguran.

Para graficar esos pasajes, desde entender que toda propuesta de enseñanza se convierte “en puesta”, solo a condición de que se produzca un encuentro con el otro, es decir, cuando el otro aparece, cuando irrumpe ese que, por suerte, se resiste, se esconde o se revela, como lo expresa Meirieu (2007), recuperamos expresiones de los estudiantes, actores y protagonistas de la propuesta, frente a la solicitud de la Cátedra de elaborar un trabajo escrito a los fines de la acreditación, acerca del aula, la clase y los procesos interactivos, entre la presencialidad y la virtualidad.

Estos, en sus manifestaciones, reconocen que en la presencialidad el aula está situada en un espacio y en un tiempo determinado. Lo exponen del siguiente modo:

...al sonar el timbre salimos al recreo, marca el fin de la clase o una pausa, se sale a otro espacio donde las interacciones son otras, hay compañerxs de otros cursos, otrxs docentes, el kiosko, algún juego, una charla, un practicar o estudiar juntxs antes de entrar al examen, amores de escuela, chismes y muchas otras situaciones.

En el aula física, advierten que los procesos interactivos

...se dan desde la proximidad de los cuerpos, allí donde se produce un convive, una convivencia, con una tarea por llevar adelante, estando con otros pares y un docente que guía y acompaña el proceso. A partir de observar las gestualidades, la posición de los cuerpos, las charlas entre bancos, si alguien dibuja mientras escucha, las miradas, la docente y el grupo perciben un ambiente que puede ser propicio para aprender, para enseñar, o no. Nos referenciamos también a los otros por su imagen o gustos; hay una convivencia en la cual emergen situaciones donde nos permiten conocernos a partir de las acciones.

Por nuestra parte, coincidimos que los procesos más afectados son los acontecimientos inmediatos; los gestos que realizan los estudiantes y que suelen operar, para nosotras las docentes, como indicadores para pulsar el desarrollo de las propuestas. Ello, en tanto que, las miradas, los rostros y las posturas corporales, claves en la escena de la clase, se pierden tras las pantallas. Tal es el peso, que aquellas prácticas internalizadas en la presencialidad, como levantar la mano o conformar subgrupos, se trasladan al espacio de la virtualidad a través de los recursos que la tecnología habilita. Reflexionan los estudiantes:

...nos preguntamos si los gestos, señales y códigos tienen un fuerte poder de significación en las redes de relaciones en el aula y se encuentran hoy interrumpidos, mediados, invisibilizados, ¿qué toma su lugar y poder de significación dentro de estas relaciones?

Podríamos pensar que en la pandemia las aulas se constituyen como espacio simbólico, rompen con esa arquitectura peculiar, instituida para “hacer aulas y clases” en cada encuentro con el saber. Las prácticas de enseñanza se hallan mediadas por múltiples soportes (virtuales, cuadernillos, llamadas-videollamadas, audios). Al decir de los estudiantes:

En el actual contexto, el aula se desplazó —en gran parte— del espacio físico al virtual; los cuerpos se delimitan hasta el torso, se visualizan como una foto o un icono. Las temporalidades también se desplazan, se discontinúan. El estar presente se torna fragmentado, la comunicación ha cambiado, prácticamente estudiantes y docentes nunca se vieron cara a cara, cuerpo a cuerpo (...) el grupo interactúa poco entre sí, de hecho no nos conocemos y quizá conocemos a alguien de años anteriores o porque se anima a hablar en clase. Las personas tímidas, que en un espacio áulico físico les cuesta preguntar u opinar, en este desplazamiento del aula quedan invisibilizadas. La compañía entre estudiantes para el estudio queda mediada por grupos de Whatsapp o Facebook, llenos de personas, que te pueden conocer a través de las redes sociales como un menú o una carta de presentación a partir de etiquetas, imágenes, publicaciones.

Por otro lado, también se desplazó el lugar físico que ocupaba el docente dentro del aula —lugar desde donde miraba a todos, pero también era mirado por todos—, hacia una posición que fija su imagen en la pantalla como una constante, situación en la cual los otros se desdibujan, se desubjetivizan. En este marco, los estudiantes se/nos interrogan provocativamente, “¿dónde se encuentra esa otredad detrás de la pantalla?”. Estamos convencidas de que si hay algo del orden de lo irremplazable —por suerte— (así en la vida como en la educación escolar) es el contacto con otros, la interacción cara a cara, los cuerpos puestos y dispuestos a vincularse.

En este sentido, entendemos que resulta fundamental en cuanto a los procesos interactivos en el contexto actual, pensar en construir las mejores propuestas de enseñanza, y, en consonancia con ello, el uso de otras herramientas y recursos posibles, para generar nuevas formas de vincularse, nuevas dinámicas e interacciones y desplazar otras.

¿Qué le cabe a la Didáctica General en este marco? ¿Cómo deconstruir y reconstruir esos componentes de la disciplina que Cols (2011) caracteriza como descriptivos, explicativos y prescriptivos? A ese interrogante agregamos otros componentes del orden de la comprensión y la intervención a los efectos de que, como expresa Camilloni (2007), la didáctica se haga cargo de describir y explicar con la finalidad de “construir condiciones para que otros decidan con la mejor información posible sobre

determinada situación”; de asumir un compromiso de otro orden con la acción, donde se vehiculizan intencionalidades que la corren necesariamente de toda posibilidad de neutralidad. En clave con ello, desde la invitación de Brailovsky (2020), siguiendo a Castoriadis, de apelar a una ilimitada imaginación, que significa pensar y pensarse de modo tal de producir otras representaciones de lo real para poder crear alternativas a lo que ya existe, retomamos la idea inicialmente planteada en esta ponencia y en nuestras prácticas como docentes de didáctica, de atrevernos a pensar más allá de las agendas.

CIERRE

¿Qué queda de los espacios físicos de roce, de fricción,
de gestualidad, de corporalidad,
en fin, en donde el enseñar y el aprender
se sostenían en vínculos de olor y sabor?

¿Qué queda del educador que toma la palabra y
la democratiza a través de los sinuosos caminos de
las miradas y las palabras de los estudiantes?

¿Qué queda de las formas conjuntas, de hacer arte
y artesanía, de tocar la tierra, de jugar, bajo las formas
tiránicas de la pantalla encendida?

Skliar, C. (2020)

Compartir algunos de los interrogantes, desafíos y reflexiones que, junto a muchos otros, nos movilizó en tiempos de pandemia, responde a la convicción de que no es posible soslayar, referir al contexto y en esa dirección al reconocimiento de que estas y otras preocupaciones (nos) atraviesan a quienes se ocupan de los procesos de transmisión y apropiación de la cultura. Pretende, al mismo tiempo, instalar una suerte de invitación que se constituyan en núcleos de problematización y objeto de estudio.

Es que el confinamiento de las prácticas educativas institucionalizadas irrumpió las coordenadas que organizaron la escolarización moderna, y junto a ello el modo de habitar las instituciones y la existencia de los sujetos en ellas. Se configura, así, como un acontecimiento que quiebra lo dado, lo instituido, lo previsible, lo no sabido, lo inesperado, lo no cuestionado. Es por esto que “da qué pensar”, que reclama la invención de nuevos sentidos, como dijimos, todo ello cobra particular significado cuando se trata de formar docentes, y especial relevancia en el marco de la Cátedra

de Didáctica General, disciplina que teoriza acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza.

Entendemos, además, que la problematicidad de los procesos puestos en juego en toda situación de transmisión (exacerbada por la complejidad de los efectos de la pandemia), requiere, para su estudio, apelar a las categorías que conforman la llamada agenda clásica de la Didáctica. Asimismo, demanda apelar a nuevos constructos desarrollados al interior de la disciplina que amplían el categorial de referencia (currículo oculto y nulo, construcción metodológica, aula, clase, agrupamientos-grupalidad, tiempo-temporalidad, clima, espacio, entre otros), y a las más recientes producciones teóricas, así como a los aportes de otras disciplinas del campo de las ciencias de la educación y de las ciencias sociales y humanas. Todo ello sin desconocer que las prácticas de la enseñanza, en cuanto prácticas de intervención, asumen en cada área o campo disciplinar, formas particulares de concreción que las identifican y las diferencian de otras prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. (1986) *Sobre la Metacrítica de la Teoría del Conocimiento*, Planeta, Ciudad de México.

Andrade, S., Domján, G. y Salit, C. (2020). Más allá de la agenda clásica de la didáctica: aportes para una lectura multirreferencial de la práctica de la enseñanza.

Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.175-189). UNIPE, Editorial Universitaria.

Masschelein J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Rancière, J. (2018) *La méthode de la scène*. París: Lignes.

Zemelman, H. (2013). Epistemología crítica y crítica de la epistemología. Disponible en: [Capítulo VI: El Concepto de Configuración](#)