

Acontecimientos extraordinarios en la ordinaria escena áulica

Abi Saad, Vanina Margarita¹; **Rondina**, Ma. Celeste¹

Resumen

La escena áulica nos ofrece una variedad de ocasiones para problematizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que constituyen componentes distintivos de “nuestra clase”, componentes que fluyen, muchas veces, inadvertidos, que ocurren como inevitables, que ocultan su potencia, en la medida que no nos detengamos a deconstruirlos, analizarlos, e imaginarlos otros.

El presente artículo intenta retomar circunstancias y reflexiones que han permitido, a una pasante graduada y su directora de pasantía, presenciar la aparición de algunos de estos acontecimientos extraordinarios en el ordinario discurrir de la escena áulica, llevándolas a cuestionar, revisar e intentar resignificar sus prácticas docentes.

Palabras clave: experiencias pedagógicas, prácticas de la enseñanza, escena áulica

Summary

The classroom scene offers a variety of opportunities to problematize the process of teaching and learning which are distinctive components of “our kind” components flowing, often unnoticed, occurring as inevitable, they hide their power, to the extent not stop to deconstruct, analyze, and imagine others.

This article attempts to convey some circumstances and reflections that have allowed, a graduate intern and internship director, witnessed the emergence of some of these extraordinary happenings in ordinary discourse of courtly scene, leading them to question, revise and try resignify their teaching practice.

Keywords: pedagogical practice, teaching experiences, classroom scene

¹ Escuela Superior de Sanidad. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

celesterondina@hotmail.com; vaninaabisaad@hotmail.com

Introducción

*“El espacio pedagógico es un texto para ser
constantemente leído, interpretado,
escrito y reescrito”*

Paulo Freire (2010)

Las autoras del presente trabajo somos directora y pasante graduada de las pasantías en docencia “Articulación de saberes disciplinares: Psicología general y Terapia Ocupacional”. Parte 1 y parte 2; que se vienen desarrollando en el espacio curricular Psicología General de la Licenciatura en Terapia Ocupacional, desde el año 2012.

En el trayecto de esta experiencia pedagógica ha habido diversos escenarios, acontecimientos, fragmentos de realidad que nos han interpelado, sorprendido, cuestionado y hecho reflexionar sobre la experiencia áulica.

En este texto se plasman, seguramente de un modo fallido e inacabado, algunas de esas circunstancias y afectaciones que se constituyen en acontecimientos extraordinarios, eventos que sorprenden y maravillan, en tanto se destacan en el silencioso, rutinario, habitual transcurrir de la escena áulica.

Posiblemente, esa cualidad de extrañeza o extranjería, no sea condición inherente al acontecimiento, no sea parte de su naturaleza. Posiblemente, dependa más de la vulnerabilidad, sensibilidad, estado de vigilia del que convive y conversa con él.

Sea este texto, entonces, una invitación a compartir y reflexionar sobre la experiencia áulica, a resignificarla, cuestionarla, reinvestirla de sentido, valorizar la potencia de conocimiento que retorna a otra escena para ennoblecerla.

Primer acontecimiento: El saludo

El docente se acerca al aula, ya se encuentran más de cien alumnos en la puerta, a la espera de quien por fin abrirá la puerta para ingresar a escena. Inmediatamente, se dividen en dos, como si dieran lugar a la entrada triunfal de un rey. Allí se da el primer saludo, un poco apurado, un poco impersonal, más que un saludo es una forma de decir “aquí estoy”, segundo después, un “permiso, permiso” para alertar a quienes no advirtieron su llegada.

Minutos después, el docente despliega su carpeta, alista las cuestiones tecnológicas, entre tanto van llegando los rezagados. Aquí el saludo es un poco diferente. Ante el ligero “hola profe”, en un pasar fugaz, quizás sin esperar una respuesta porque lo que menos quisiera es permanecer un instante más en el frente de la escena, el docente responde con un lentificado “buenas tardes”, un compuesto de cortesía y de amonestación ante la tardanza.

Luego de esta primera escena, comenzará “la clase”.

Si educar es promover lo humano, construir humanidad (Meirieu, 2001), ¿cómo es posible tal solemne propósito cuando el punto de partida, es un distal saludo entre desconocidos? Quienes lo seguirán siendo luego de más de seis meses o doce meses de cursado.

¿Cómo es posible, en estas circunstancias aparentemente inmodificables, facilitar condiciones para que la conversación, como próximo acontecimiento, emerja, suceda?

Segundo acontecimiento: la conversación

La docente al frente de la escena, anunciando que se inicia la clase, el micrófono se enciende y el murmullo se apaga. Presenta a los que compartirán esta escena, extraños de la clase: el tema, los textos y sus autores. La pasante no tiene certeza de cuál es el sitio que debe ocupar en ese “mientras tanto”, sentada junto al escritorio, en un banco junto a los estudiantes... así que por el momento prefiere quedarse parada, apoyada sobre la pared esperando, colabora en disponer los recursos, acompaña ese transcurrir con algunos gestos en su rostro, develando cierta complicidad con el profesor pero también con los alumnos.

Ese mientras tanto, es una espera disponible, atenta hasta que un concepto propio de la ciencia de la psicología, sin saberlo, sale en busca de su afín de la terapia ocupacional. En ese instante, se inicia la celebración de la conversación. Un fluir constante de ideas, ejemplos, modos de abordar las temáticas. La conversación comienza a ser de naturaleza interdisciplinaria, cuando los hablantes son el docente y el pasante; más luego se invita a este banquete a los alumnos, con una pregunta, un comentario. Tímida, temerosa, dubitativa, en voz baja, con un hablar lento como midiendo las palabras, o rápido como quien no quiere ni escucharse ni ser escuchado, resuena en la inmensidad del aula, la voz de un alumno, más tarde la de algunos más. Así, la conversación se completa, se complejiza.

Alicia Stolkiner (1987) refiere que la interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos.

La conversación entre el docente y el pasante, entre la psicología y la terapia ocupacional, en el espacio áulico reflejan el anhelado y trabajoso intercambio entre disciplinas durante el quehacer profesional. Si una de las condiciones necesarias para la interdisciplina es reconocer la incompletud de las disciplinas, importa tanto las teorías que se articulan como las actitudes personales que permiten que el diálogo prospere.

Aquí es necesario hacer alusión a la cuestión del poder que se juega en cada disciplina, que actúa como obturador del diálogo y del trabajo conjunto en la atención de los problemas complejos. Por ello la necesidad de abordar este tema con los alumnos, de manera que reconozcan las limitaciones de la actitud corporativa de las profesiones

versus el enriquecimiento profundo del trabajo cooperativo a partir de la discusión y construcción con otros.

Más aún, el espacio áulico posibilita no sólo el diálogo interdisciplinario, sino también inter saber promoviendo la participación de los alumnos, quienes enriquecen el intercambio con sus preguntas, sus ejemplos, sus cuestionamientos. Así, el diálogo intersaber cobra relevancia, aquieta el lenguaje científico, para enaltecer el lenguaje que nos regresa a la vida cotidiana, en donde, acaso, ha germinado. La escena áulica se amplía, progresa, en tanto textura polifónica.

¿Cómo hacer posible que resuene una mixtura de voces? ¿Las posibilidades de conversación tienen relación directa y recíproca con las posibilidades de tomar posesión en el espacio áulico?

Tercer acontecimiento: tomar posesión en el espacio áulico

La conversación inaugural de los docentes y de los alumnos, despuntan en la escena áulica, parecen ser promesa de un polifonía que seguirá en progreso. Más no ha sido más que eso, una promesa que rápidamente se desvanece. Entre ciertas presencias, una breve conversación entre cuatro o cinco personas, situadas al frente de la escena, irrumpe sin lograr un efecto dominó en los demás. Los que se ubican en el centro y en el fondo del gran salón parecieran estar ajenos. Entonces el docente introduce una estrategia, camina hacia el final de las filas y la ubicación de cada uno sufre un giro de 180°, más sigue siendo incierta e improbable la participación de los alumnos. Segunda estrategia, acerca el micrófono, identifica a un alumno por su vestimenta, le hace una broma para debilitar la tensión, luego una explicación sobre la importancia de la participación y, por fin, algún portavoz del grupo se expresa.

Parecen cuerpos ubicados por otros, dispuestos prolijamente en cada banco, ¿quién los ocupa? ¿en qué piensan? ¿qué inquietudes reflexionan? Entre tantas presencias, el docente experimenta un profundo sentido de soledad y una pregunta interior ¿por qué están aquí? ¿qué los mueven y conmueven?

¿El proceso de enseñanza–aprendizaje constituye una ocupación significativa para el docente y el alumno?

Etimológicamente ocupación, proviene de *occupatio*, tomar posesión de un tiempo, un espacio. En este sentido, alude a una actitud activa de apropiación, un alto grado de involucramiento y participación. En terapia ocupacional, la ocupación significativa se encuentra en el corazón mismo de la profesión, relacionada ineludiblemente con el sentido de propósito y significado que posee para cada persona.

Como docentes necesariamente nos acompaña el interrogante acerca de la significatividad con que los alumnos invisten las oportunidades de búsqueda y construcción del conocimiento. Como nos sugiere Edith Litwin (2009) “quizá la pregunta más difícil de contestar es cómo despertar ese entusiasmo, esa pasión, cómo provocarla, si es posible, o si es propia de cada individuo como una fortaleza personal y, en el caso que

no podamos reconocerla, si es una muestra de debilidad. Por otra parte, ¿la pasión por el conocimiento es la expresión de la pasión por la reflexión? ¿Se trata de cuestiones del campo de la emoción o de la cognición?”.

Desde este posicionamiento, el docente presenta la desafiante responsabilidad, pero también la inigualable oportunidad de facilitar condiciones que promuevan la motivación de los alumnos por la aventura de su formación, en tanto ocasión para ir forjando posicionamientos que vayan delineando los primeros trazos de una identidad profesional comprometida.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje contribuyen en el devenir de profesionales reflexivos, que trasciende la idea de técnicos. Habermas (1987) nos señala que, la ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas, en una palabra, más autorrealizados como tales para ser forjadores de su propio destino. Es por esto que necesitamos introducir la capacidad reflexiva en los estudiantes, de modo que puedan comprender e intervenir sobre la realidad de un modo crítico y sean a futuro terapeutas ocupacionales capaces de aportar a la transformación social.

¿Los alumnos generan esa pasión por el conocimiento, por la reflexión, de acuerdo a la didáctica propuesta por el docente? ¿Prácticas alternativas a las tradicionales, posibilitan una mayor apropiación del espacio áulico por parte de los alumnos y de los docentes?

Cuarto acontecimiento: creaciones colectivas

La clase parece comenzar como otras. Los alumnos atrincherados en la puerta esperando al docente; un rápido saludo entre quienes apenas se miran y escuchan; cada uno ubicándose casi en el mismo banco que otras veces. Entonces, el docente anuncia la llegada de una “visita”, que hará posible abordar la temática. Esa “visita”, ha vestido diferentes ropajes, ha tomado distintas formas, disímiles lenguajes, pues ha estado en diferentes clases: en ocasiones han sido profesionales y beneficiarios de una organización civil, en otras un cortometraje, o una viñeta clínica, o un cuento...

Estos recursos, un tanto alejados del texto científico, parecieran extender un manto de incertidumbre y curiosidad de lo que sucederá, atraen nuestras miradas, despiertan la escucha, invitan a “escaparnos” del modo habitual de habitar la escena áulica, nos dan “permiso” para hablar con otras palabras, preguntar desde nuestra más hondo deseo de saber.

Entre tanto, se enlazan definiciones, posturas teóricas, prácticas profesionales, vivencias, que vienen a complementar, a justificar, a ampliar miradas, o ser un aporte más que, como los otros, enaltece la escena.

“La enseñanza es una tarea compleja y que no se trata de un trabajo técnico sino de un auténtico esfuerzo profesional, que coloca en el centro de discusión a una sistemática reflexión acerca del para qué, del qué enseñar, a quiénes y en qué contexto enseñar” (Manuale, 2012:6).

A efectos de generar motivación, necesariamente debe coexistir un componente de novedad, de invitación al descubrimiento, no sólo del conocimiento científico, sino de las propias habilidades para hallarlo, relacionarlo, integrarlo, criticarlo, transformarlo. Para ello, es ineludible recrear las formas tradicionales que asumen las clases conservadoras, que se restringen a proveer información estrictamente disciplinar.

En esta búsqueda, sin advertirlo a priori, adherimos al concepto de “didáctica de autor” que nos propone Edith Litwin (2009) como aquella “construcción original en la que cada profesor crea, acorde con su experticia un diseño personal que permitirá la construcción del conocimiento en el aula”. Esa didáctica que nos posiciona como creadores de formas, no reproductores de formatos, que nos permite trascender las fronteras disciplinares para integrar productos culturales (películas, cortometrajes, pinturas, obras literarias, entre otros), que faciliten el reconocimiento e interpelación de conceptos y teorías, a partir de una actitud reflexiva singular.

Por otra parte, hemos integrado actores sociales, profesionales, beneficiarios de servicios de salud, a fin que compartan sus experiencias, desde las cuales los alumnos han podido conocer contextos sociales diversos, quizás ámbitos potenciales de ejercicio profesional, a partir de los cuales aproximarse a los contenidos teóricos del programa curricular, como también descubrir sus actitudes reflexivas ante las realidades que se presentan.

La intervención de actores ajenos a la escena áulica, está vinculada con la representación de una universidad abierta, en tanto institución en la que circulen saberes de diferentes actores, en una relación de horizontalidad y enriquecimiento recíproco. Asimismo, se apoya en la convicción que teoría y práctica, actividad académica y profesional han de caminar juntas, desde el inicio de la formación universitaria como durante toda la vida profesional, como actividades interdependientes.

Observaciones a partir de la experiencia

Respecto de los docentes de la cátedra:

–Es de destacar el incentivo y libertad que los docentes de la cátedra han tenido para con el pasante a fin de incorporar didácticas alternativas, novedosas en el ámbito de la tradicional enseñanza universitaria.

–Durante la clase se han generado verdaderas instancias de intercambio disciplinario entre el docente y el pasante, compartiendo conceptos y teorías propias, ejemplos de las prácticas profesionales, en una actitud cooperativa para el enriqueciendo de la clase.

Respecto de los alumnos

Los alumnos han demostrado cambios actitudinales en el proceso de aprendizaje, logrando demostrar mayor iniciativa y predisposición en las actividades propuestas. En este sentido los alumnos han logrado aceptar e involucrarse activamente en:

–Ocupar el espacio áulico de manera no tradicional, trascendiendo la ubicación “todos en filas y frente al docente, participando en una sola ronda, en pequeños grupos, en dos grandes grupos, entre otros.

–Estas maneras de “ocupar el espacio”, devino en otras modalidades de hacer circular la palabra, los gestos, las miradas, generándose: instancias de asamblea, construcciones en pequeños grupos, debates entre argumentos contradictorios, etc. Esto ha posibilitado que se pudieran recuperar los conocimientos previos, a la vez que enriquecerlos con el aporte de otros, no necesaria ni restringidamente del docente (pasante).

–Asimismo, los alumnos pudieron recuperar los conceptos y contenidos de los ejes temáticos no sólo en los textos sugeridos por la cátedra sino también de otros productos de la cultura, como lo son los cortometrajes, películas, artísticas radiales, etc.

–Es de destacar el compromiso de la mayoría de los alumnos en lo que refiere a asumir una actitud crítica, formadora inicial de su identidad profesional, en la medida que participaron de los intercambios y debates generados en las clases.

–Aunque incipiente pero muy prometedora, ha sido la experiencia de socializar los aprendizajes y construcciones colectivas, trascendiendo el espacio áulico a través de la elaboración de artísticas radiales, folletos, entre otros que posibilitan un enriquecimiento mutuo de los alumnos y los contextos sociales a los que acceder.

–La visita de actores sociales de otras entidades, generaron un alto grado de curiosidad en los alumnos, motivando al diálogo, haciendo más accesible el cuerpo de conocimientos teóricos, como también invitaron a quienes nos visitaron, a la reflexión de su práctica.

A modo de cierre (o de apertura)

*“Toda la vida, se anticipa a los textos. Ni siquiera los espera.
Le es igual. Pero en las representaciones escriturarias, avanza”*
De Certeau, 2000

La escena áulica nos ofrece una variedad de ocasiones para problematizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que constituyen componentes distintivos de “nuestra clase”, componentes que fluyen inadvertidos, que ocurren como inevitables, que ocultan su potencia, en la medida que no nos detengamos a deconstruirlos, analizarlos, imaginarlos otros. Al respecto resultan inspiradoras las palabras de Paulo Freire (2010,14) en su pensamiento “el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito”.

No obstante, se requiere de una extraña disciplina, la de entrelazar–nos con la experiencia que distantemente vemos transcurrir. “Se habla mucho, y en todos los tonos imaginables, acerca de aquello que pasa, de aquello que ocurre. Todo se ha vuelto así, luminosa y aparente exterioridad. Pero ni una palabra de aquello que nos pasa, aquello que nos ocurre” (Skliar, 2011). En este sentido, cabe preguntarnos: ¿contamos con dispositivos que nos permitan acceder a este tipo de conocimientos?, ¿dedicamos ese tiempo necesario a la reflexión, relación con teorías, construcción de nuevas didácticas de autor? Aunque resulte una obviedad, es necesario la aclaración introduciendo una pregunta más ¿quiénes debieran o podrían participar en esta reflexión?

Más allá del aprendizaje de contenidos teóricos, sin restarle su merecida importancia, creemos que “la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado —que incluye el deseo y la imaginación— para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dote de significado la vida de los estudiantes” (Litwin, 2009)... *también de los docentes.*

Referencias bibliográficas

- Habermas, J. (1987).** *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- De Certeau, M. (2000).** *La invención de lo cotidiano* 1. Artes de Hacer en: <http://www.minipimer.tv/txt/30sept/De%20Certeau,%20Michel%20La%20Invencion%20de%20Lo%20Cotidiano.%201%20Artes%20de%20Hacer.pdf> Recuperado: 3/07/14
- Freire, P. (2010).** *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jackson, P. (2002).** *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Litwin, E. (2000).** *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007). La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria en: http://fba.unlp.edu.ar/metodologiadelasasig-prof/maeriales/37_Edith_Litwin.pdf. Recuperado: 12/07/14
- (2009) Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. Conferencia inaugural, I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria (UBA). http://www.uba.ar/imagenes_noticias/imagen/conferencia2.pdf Recuperado: 15/07/14
- Manuale, M. (2012).** Repensar la docencia universitaria, Revista de Publicaciones de Investigación en Pedagogía *Aula Universitaria* N° 13. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Muñoz Espinosa, I. (2007)** La formación de terapeutas ocupacionales desde un interés crítico de la educación. <http://www.revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/80> Recuperado: 17/05/13
- Skliar, C. (2011)** Diez escenas para narrar lo pedagógico en Dialnet—DiezEscenasEducativas-ParaNarrarLoPedagogicoEntreLo-3801058.pdf desde dialnet.unirioja.es Recuperado: 12/07/14
- Stolkiner, A. (1987)** De interdisciplinas e indisciplinas. En Elichichiry, Nora (Comp.) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.