

## **El Foro como plataforma de transmisión: el impacto del sonido y otros elementos contextuales en la presentación oral de proyectos**

María Isabel, Savazzini

**Resumen:** El presente escrito pretende problematizar las condiciones de producción que se establecen en un pitching, presentación oral de un proyecto, que se estima no solo afecta al expositor, sino a los interlocutores, generando un entramado en ocasiones naturalizado y escindido, por tanto desintegrado, entre la producción de conocimiento a transmitir y las condiciones de producción y/o medio para que la escena educativa se lleve a cabo. Entendemos las condiciones contextuales a los componentes tales como el sonido, la iluminación, las voces, las gestualidades, la ubicación de los cuerpos y diferentes objetos en el aula. Desde una perspectiva teórica que enlaza autores específicos del campo de la educación con otros provenientes de campos disciplinares aledaños, el estudio se propone desentrañar y abrir nuevos interrogantes al tema.

**Palabras clave:** Diseño y Comunicación - foro - estilo pedagógico – sonido - contexto.

### **Introducción**

El Foro es un encuentro entre docentes y estudiantes con el objetivo de realizar la presentación oral de proyectos integradores que los alumnos desarrollan a lo largo del ciclo académico, propiciándose los intercambios entre ponentes e interlocutores. En este caso puntual, se brindarán elementos para describir y analizar el dispositivo Foro al interior de la asignatura Introducción a la Investigación.

El Foro no solo se presenta como forma posible para que los estudiantes expongan sus proyectos integradores, sino también es una plataforma de enlace entre los saberes integrados, y las condiciones contextuales que propician la presentación -transmisión.

La propuesta es interpelar qué sucede en la fricción en esta suerte de entretejido entre el objeto a exponer y los componentes del contexto que se suscitan, colaborando o no, para que el proyecto se presente de manera eficaz durante las clases de modalidad presencial.

Se considera relevante la posibilidad de explorar y describir esta problemática, desde un diseño cualitativo, habida cuenta de la emergencia del dispositivo en nuestra Facultad, pudiéndose extender esta reflexión hacia otras modalidades similares. La escritura se halla justificada debido a la escasa consideración que se le otorga a estos aspectos,

produciendo una naturalización y poca interpelación a los elementos que constituyen el contexto a través del cual la presentación oral de un proyecto encuentra su escenario. Abordaremos nuestra propuesta no sin eludir la complejidad que implica recortar un objeto que suscita, por su materialidad y sentido, infinitos reenvíos semánticos, respuestas heterogéneas y apertura a múltiples, nuevas y futuras interrogaciones. Advertimos al lector que el trabajo tiene un estilo ensayístico, teniendo como unidad de referencia empírica algunos ejemplos áulicos experienciales, con la necesaria fundamentación y articulación teórica. Hecha esta salvedad y sin pretensión de generalizar resultados, trataremos de efectuar aportes significativos que promuevan y alienten a futuras reflexiones y análisis similares.

Ante la inminencia del aislamiento preventivo social y obligatorio que forzó la migración de la enseñanza presencial a contextos virtuales, se impuso una nueva actualización y re problematización del objeto en cuestión. Si bien no es el eje de nuestro escrito, el mismo se propone sondear brevemente algunos tópicos, cuyos elementos constitutivos contextuales aunque con diferente semblanza, se brindan a la indagación y problematización.

## **Desarrollo**

Antes de comenzar nuestro desarrollo central, haremos la salvedad, devenida necesaria como petición de principios, para advertir al lector de ciertas consideraciones respecto del contexto problemático de este escrito. Sabemos que para poder interpelar estos aspectos es que se han podido saldar algunas tensiones al interior del acontecimiento pedagógico; no obstante se torna necesario decir que partimos de una escuela que ha podido y ha sabido transformarse, posibilitando la irrupción de estas temáticas. La problematización de estos elementos ubica a nuestro objeto en cuestión, el Foro, en su doble posibilidad: como herramienta de presentación de proyectos y como instancia de evaluación en proceso. Pensamos a la evaluación, no desde el viejo paradigma solipcista y de control, sino como un pliegue más en todo el proceso, disponiéndose como recurso de auto regulación procesual y sostenida por el aprendizaje situado y significativo.

El aula actual ha dejado atrás al aula tradicional; el docente ya no es un sujeto parado en el centro del panóptico impartiendo sus saberes y los estudiantes no son receptores al estilo caja negra de saberes enciclopedistas; la pedagogía bancaria ha perdido su sentido, dejando paso a un encuentro docente – estudiante, estudiante – pares, que se legitima a partir del curriculum por proyectos. Partimos de un acontecimiento pedagógico que sin soslayar el liderazgo del docente, se ha complejizado con el movimiento y el diálogo, abriendo paso a lo que denominamos aula taller. Asistimos a la emergencia del pensamiento crítico, el saber hacer, y la democratización del aprendizaje en su totalidad.

En este escenario, poner en superficie aspectos contextuales tales como el sonido en el aula, la iluminación, las corporalidades, entre otros elementos constitutivos del contexto, solo es posible porque se han dejado atrás modalidades de evaluación anacrónicas que

no contemplan al aprendizaje como proceso, al conocimiento como transformación y a los estudiantes como absolutos protagonistas en la escena educativa.

Hecha esta salvedad, nos introduciremos en el eje central de nuestro escrito, porque justamente si estamos hablando de aspectos contextuales, es la escuela, la que sostiene y soporta desde la materialidad y la forma, la posibilidad de interpelar la heterogénea y múltiple manifestación de sentidos que en ella suceden.

Partimos de una concepción proveniente del campo de la semiosis social (Verón, 1993), ubicando a los elementos contextuales, como condiciones de producción discursiva.

Proponemos que el tratamiento de dichos elementos que presentaremos aquí, la acústica, la gestualidad, el mobiliario, la voz, entre otros, se comportan en semiosis continua y constante con la totalidad de las producciones discursivas del evento en cuestión. El sistema de encastramiento infinito de signos, que da por resultado la interdiscursividad social en la irrupción de lo nuevo, propone una metodología que dialoga intensamente con nuestra propuesta. Del mismo modo, tal como propone Verón, las condiciones de producción al interior de la irrupción de nuevas textualidades, ejerce una afección tal, que es imposible escindirlas; presuponemos a los elementos contextuales impactando y produciendo múltiples interacciones de diferentes formas y direcciones, dicho esto último tanto en el plano de la abstracción de sentidos como desde la materialidad misma de las cosas.

El aula, la predisposición espacial, las características acústicas al momento de una clase, más aún, en la presentación de proyectos integradores, trabajos finales de grado, entre tantos otros elementos, marcan un entorno, no solo físico, sino, emocional, en tanto subjetivante para el alumno presentador así como también para los actores presentes en la escena pedagógica. La acústica no es un mero decorado, ni una mera contingencia, no es una circunstancia azarosa, por tanto naturalizada, con la que no se puede operar cambios. El entorno sonoro interactúa en tiempo real con esta escena que hemos localizado, envolviéndola, modificándola y sacralizándola.

Mircea Eliade, en sus estudios *Lo Sagrado y lo Profano* (1981), nos aporta elementos para ser pensados al interior de nuestra práctica docente. Hay un espacio, y una utilización del mismo en el aula. Hay un tiempo, ergo, una utilización del mismo, en el aula. Esta unidad espacio – tiempo, se convierte en una unidad metodológica. Hay un marco que es mucho más que un marco. Hay una forma en la transmisión que no es un accidental decorado didáctico. Hay un envolvente, una membrana muy difusa y permeable entre el contenido y el medio en donde este se desplaza. Eliade, en su texto *Lo sagrado y lo profano*, nos habla de una ruptura del espacio. “Desde una perspectiva de estudio religioso, para el hombre religioso el espacio no es homogéneo, presenta roturas, escisiones: hay porciones de espacio cualitativamente diferentes de las otras”. “Digamos acto seguido que la experiencia religiosa de la no – homogeneidad del espacio constituye una experiencia primordial, equiparable a una fundación del mundo” (Eliade, 1981). Este acto fundante del que habla el autor, podríamos pensarlo equiparable a la fundación de un nuevo espacio – tiempo que se presenta en el dispositivo pedagógico. Cierta cosmogonía,

al decir de Elíade, se sacraliza, cuando el lugar es desconocido. Tomaremos en este caso a la unidad espacio

– tiempo del Foro, como un lugar no sacralizado, que en el momento de la entrada a él, se separa de la profanidad exterior, entendiendo lo profano, a todo lo externo a este momento: pasillos de la facultad, voces de docentes externos, iluminación exterior, sonidos que llegan desde otras aulas, ruidos que nos llegan de la calle, tanto desde la materialidad como desde el sentido que cada uno le asigna.

Un alumno exponiendo frente a una especie de ágora educativa, es un sujeto parlante, actuante, gesticulador, sonorizador de múltiples mensajes. Sus compañeros y docentes, citando a Jean Luc Nancy, (2008) se encuentran “A la escucha”, de su exposición, incluyéndose en la escena y aportando infinidad de modificaciones al disertante, tantas, que en ocasiones, se tornan, complejas de objetivar y describir. La Licenciada María Cecilia Kiektik, nos posibilita pensar estos espacios desde la perspectiva sonora. En su tesis, la autora, se plantea una problemática que dialoga con nuestro texto. “¿Cuáles son las estrategias de los artistas de la Ciudad de Buenos Aires para generar un entorno sonoro adecuado para trabajar en la producción de sus obras, en el contexto de una de las ciudades más ruidosas del mundo?” (Kiektik, 2008).

Su pregunta fundante torna sentido al interior de nuestra propuesta, esto es, pensar al Foro desde la complejidad de tramas que soportan materialidades: sonido, iluminación, gestualidad, etc., pudiendo estos, obstaculizar u optimizar el proceso que se está instituyendo en el aula. Trasladando la problemática de esta tesis hacia el campo que nos atañe, podríamos entonces interrogar ¿Cómo se las arreglan nuestros estudiantes para lidiar con los diseños contextuales sonoros, lumínicos, corporales, gestuales? ¿Cómo territorializan el espacio áulico para llevar adelante la presentación?

El paradigma de aprender a aprender nos es también útil a la hora de indagar acerca de estas cuestiones. En un ensayo reciente la autora Elena Martín Ortega de la Universidad Autónoma de Madrid, nos dice:

La competencia de Aprender a aprender, como todas las demás, implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. Desde luego, supone adquirir determinadas competencias meta cognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje (Martín Ortega, 2011).

En este caso, nos detenemos a problematizar las regulaciones que el estudiante realiza para operar en el campo de lo no verbal, ubicando los factores contextuales de una presentación oral, a todos los concernientes a prácticas discursivas que no pasan habitualmente por la dimensión verbal, poniendo especial énfasis en los aspectos sonoros dentro del nutrido espectro de estos elementos. Acuerdos que se dan por implícitos, en tanto prácticas naturalizadas, tales como la intensidad de la voz en la oratoria, la presencia de sonidos externos que se imponen en el aula, la entrada de luces inesperadas, las posturas corporales del presentador y de los interlocutores, entre otros,

requerirán, en primer lugar, ser exploradas y descritas, para luego poder ser puestas en cuestión a la hora de diseñar una presentación oral.

Atendiendo al campo de sonoro, de una manera más precisa como uno de los componentes contextuales que hemos venido a proponer y remitiéndonos a lo que sucede estrictamente con la envoltura sonora, el sonido construye una piel que en ocasiones en los ámbitos educativos no es tenida en cuenta. Citamos a Claudio Eiriz, quien nos aproxima conceptualizaciones que dialogan con nuestra propuesta:

La materia sonora pareciera ser siempre elusiva: toda vez que intenta tomarla como objeto de observación, no deja de emplear artimañas para evitar ser abarcada en el sentido. Un sonido nos reenviará o bien a la esfera de la tecnología de su producción, o bien a la esfera de la significación. Pero el lugar en donde pudiera habitar, parece ser siempre un misterio (Eiriz, 2016, P.29).

Develar estos misterios haciendo foco en el comportamiento del sonido, implica de alguna manera, por un lado torcer el destino elusivo del sonido, al decir de Eiriz, y por otro lado, incluir procesos meta cognitivos, que no escinden ni naturalizan, por tanto que permiten y posibilitan la trama de todos los elementos que constituyen la escena educativa.

Es también la Licenciada Claudia Heckmann quien nos aporta conceptos acerca del sonido y su complejidad. Al interior del abordaje musicoterapéutico, la autora nos dice textualmente:

Este lugar en el que acontecen redes de sentido se nos presenta en la clínica (en las aulas, diremos nosotros) en un entramado complejo. El sonido se precipita en el espacio, y los eventos, ataques, duraciones, timbres, se superponen y se suceden en una masa sonora compleja y extensa (Heckmann, 2008).

El Foro es habitado por esta masa sonora compleja y extensa, tal como nos plantea la autora, territorio en el que se yuxtaponen fenómenos sonoros que del modo en que lo venimos planteando, son además de eventos físico – acústicos, verdaderos constructores de redes de sentido discursivo.

Interrogar estos aspectos presupone poner en relieve a la escucha. Una escucha activa y productora, alejada de la pasividad y del acto en soledad. Una escucha que se ejerce en movimiento, que deviene en acontecimiento; un puro infinitivo, un verdadero “acto de escuchar”, al decir de Barthes, (1986). Hace varios años con colegas presentes en este escrito, Claudio Eiriz y María Cecilia Kietkik, fundábamos Antropología de la Escucha, cuya finalidad consistía en problematizar e iluminar los asuntos vinculados al campo de la escucha, precisamente. En ese contexto, reflexionaba lo siguiente, citaré textualmente:

Advertir que la escucha es además de un ente sustantivo una manera de relación con el otro, una forma, un tejido social, una descripción densa, al decir de Geertz. No escuchamos en soledad, no hay una oreja, sino todas las orejas, no hay una sola interpretación, sino todas las interpretaciones constituyendo una nueva especie dentro de tantas posibles formas taxonómicas para reconocer la escucha:

una auralidad colectiva (Savazzini, 2010).

Esta auralidad colectiva habitará el aula, en el Foro o sucedáneos, y no será sin el entrenamiento, sin la complejidad, sin los marcos teóricos, y sin las reflexiones que la misma práctica impone.

Entonces, ¿qué ocurre cuando el sucesivo encuentro y re encuentro con nuevas y futuras tramas de sentido discursivo, revitalizan al Foro, como lugar inaugural, suscitando una y otra vez el encuentro con lo nuevo, lo intempestivo, con el obstáculo? Claudia Banfi, en su cita, nos aporta el elemento de la dificultad para pensarlo como apuesta hacia la potencia, y no bajo el peso estigmatizante de la imposibilidad.

Steiner hace explícito un elogio de la dificultad, proponiendo una didáctica que no aspira a la comprensión, por parte del alumno, de los materiales brindados, sino a ese tiempo futuro al que el alumno es invitado a proyectarse en relación a su saber, a la posibilidad de pergeñar un sueño, que puede vislumbrar cuando entra sorpresivamente en contacto con lo nuevo, con lo otro (Banfi, 2015).

Desde la dimensión procesual, tanto en la esfera de la enseñanza, como así también en los aspectos que atañen al aprendizaje está presente el paradigma del currículum por proyectos. Carlos Caram cita a Stenhouse aportando lo siguiente: “el currículum es el plan, la intención y también la concreción. Es lo que se planifica previamente, lo que sucede en las aulas y talleres, y lo que los estudiantes producen” (Caram, 2016). Diremos que nuestro foco de interés se encuentra intersticiando en esta suerte de dimensión tripartita y procesual del currículum, creando porosidad en los bordes, re asignándoles otros sentidos a su conformación. No será, por tanto solo una cuestión topológica, sino metodológica, el poder identificar la existencia de las condiciones de producción del Foro, en todos sus elementos constitutivos. La regulación de estos elementos implicará no soslayar estos aspectos, posibilitando su exploración y descripción, para de este modo gestionar y garantizar la eficacia del dispositivo en cuestión.

Blejmar, (2001) en su texto “De la gestión de resistencia a la gestión requerida”, vincula la invasión de los contextos en la institución escuela, acercándonos un concepto que dialoga de manera muy interesante con nuestra propuesta. El autor plantea la “Gestión de resistencia eficaz”. Si bien el concepto está vinculado a otras problemáticas, encontramos resonancias con nuestro tema, al ubicar la resistencia para tramitar y recuperar la consistencia pedagógica, no separada ni escindida de los elementos contextuales con los cuáles se produce el entramado de sentidos. Gestionar el silencio, gestionar lo que entra y lo que sale del aula, representado por materialidades que portan pregnancia y se imponen sin pedir permiso, será algo que devenga imprescindible para poder hacer, en muchas ocasiones, con ese malestar no dicho, que deja huellas y no es sin consecuencias.

Continuando el hilo de la gestión, como vía para la apropiación del acontecimiento que venimos describiendo, será no solo el espacio desde las materialidades descriptas sino el tiempo, la categoría que inevitablemente estará presente en las presentaciones de proyectos.

Es Basil Bernstein quien nos aporta conceptualizaciones para pensar la categoría tiempo; de cómo es puesto en valor el tiempo en el acto educativo. De hecho nos sorprende en su definición de contenido. Lo citaré textualmente: “Usaremos la palabra contenido para describir cómo se usa un período de tiempo” (Bernstein, 1974, p.1). Se entenderá por supuesto, que se tomará esta pequeña fracción de toda la nutrida aportación Bernsteniana al campo del currículum, la pedagogía y la evaluación, sacrificando el resto, con el propósito de focalizar nuestro objeto en el presente escrito, ponderando y siempre recordando el paradigma del pensamiento complejo de Edgar Morín (2011), quien nos plantea que recortar, no implica simplificar. Retornando entonces a este sociólogo de la educación, quien nos dice que los contenidos son la utilización del tiempo en el dispositivo escolar, y teniendo en cuenta que en muchas ocasiones los factores contextuales, en especial los entornos sonoros en las aulas, se presentan escindidos, por un lado, y naturalizados por otro, y percatándonos que estos territorios se habitan en el tiempo, continuaremos indagándolos con el propósito de visibilizarlos y escucharlos.

Habitar ese contenido en ese tiempo, significa devenir en un acontecimiento co-construido, entre el estudiante que presenta y sus interlocutores y contexto: contexto que no se escinde de la escena en su total dimensión.

Desnaturalizar, en términos de pensar el tiempo desde una lógica no heredada, un nuevo modo de ser en ese tiempo y una forma de habitar en ese espacio. Fundar envolturas sonoras, devenidas en espacios territorializados nos brindará un marco de precaución y apertura en la escucha. El Foro, y dispositivos similares, no da segundas oportunidades al orador, por lo tanto las condiciones del uso del tiempo y espacio, en todos los componentes anteriormente detallados: acústica, diseño de cuerpos y mobiliario, intervenciones corporales / gestuales, sonoras, en muchas ocasiones de silencio, se manifiestan como elementos cruciales; solo hay que poder iluminarlos y escucharlos, ponerlos en relevancia, des – homogeneizándolos, al decir de Elíade, territorializarlos al decir de Kiektik.

### **Primera viñeta áulica**

En el Foro de medio término, esto es cuando los estudiantes tienen que presentar sus proyectos integradores, en la medida del 50 %, mediando el ciclo de asignatura, introduce una propuesta hacia los que íbamos a oficiar de escuchadores. Para garantizar esta escucha, que de algún modo promovía la precaución de cierto recupero de conceptos e ideas, les propuse a los estudiantes, que tomaran registro real o simbólico de una pregunta para formularle al compañero expositor. Una pregunta y un comentario, que fuera más allá de la estética me gusta o no me gusta de las redes sociales; expresión de alguna devolución siempre constructiva, que dé cuenta de los aciertos en la presentación y / o del presentador, o algún desajuste para reformular. Cierta estrategia que toma a la evaluación entre pares como eje, y que en el dispositivo Foro adquiere fortaleza, estimulando la escucha y la interacción de los concurrentes se hizo presente con el

propósito de potenciar la huella identitaria de esta modalidad pedagógica. Fueron los mismos estudiantes quienes pudieron advertir estas diferencias y procurarse cambios sustanciales en el contexto. El gestionar un silencio, implica sacralizar y territorializar el aula, diferenciándola del resto de los espacios de la Facultad. Alentar la escucha entre pares, en este caso instaló un nuevo clima sonoro que produjo nuevas habilitaciones y posibilidades en todos los protagonistas de la escena.

## **Segunda viñeta**

La asignatura Introducción a la Investigación, asignatura que por cierto en sí misma, conlleva la complejidad de ser una materia troncal, esto es, no específica al campo disciplinar que los estudiantes vinieron a estudiar, suscita en muchas ocasiones estos interrogantes: ¿Cómo producir escucha entre los estudiantes que provienen de campos disciplinares diferentes? ¿Cómo generar un entorno sonoro adecuado, amigable y favorecedor que posibilite la trama dialógica? Natural y espontáneamente surgió en la tarea, la idea de ubicarme espacialmente en el fondo del aula, para abrir el espacio y generar una envoltura que nos uniera a todos en la ronda del escuchar. Me percaté de ciertas incomodidades corporales, movimientos, toses, posturas un tanto acartonadas. En el transcurso de las presentaciones, esa tensión del comienzo, se transformó en algo más distendido y ameno. Pudieron incorporar la presencia del docente en un lugar poco habitual. Se había dado vuelta la palestra. El panóptico estaba confuso, la ubicación de control estaba trastocada, dando paso a una ruptura de la unidad espacio – tiempo que en plena ebullición y deconstrucción, proponía una cartografía corporal que no pasó desapercibida.

Deberíamos decir que nada es garantía, pero sí, que algunas condiciones ameritan ser exploradas, propiciando la innovación en nuestras estrategias. Ese espacio, con esa mínima intervención pasa a transformar la escena educativa. Un docente ubicado en los bordes, produciendo silencios, empodera a los estudiantes en esta novedosa forma de evaluación, que deja atrás el viejo paradigma del parcial tradicional e individual. El contenido habitado en el tiempo, al decir de Bernstein, surge a partir de la apropiación de una nueva clase transversal, generadora de competencias que necesitan del otro para alojarse. De este modo damos paso al aprendizaje colaborativo y a una clase que no escinde el contenido a transmitir con el contexto que pugna por ser visibilizado y escuchado.

## **A modo de conclusiones**

Hemos recorrido en este texto la indagación de una temática que continúa interpelándose, práctica reflexiva mediante, por tanto, promoviendo nuevos interrogantes. Desnaturalizar, objetivar y no escindir el contenido a aprender con los elementos contextuales nos abrirán nuevas posibilidades en nuestra práctica cotidiana en el aula.



De todos los elementos contextuales que hemos mencionado, el entorno sonoro en el aula, es el que nos ha convocado con mayor profundidad, por tanto es en el que más hemos focalizado nuestro interés. Será la interdisciplinariedad, el espacio reflexivo, el que nos provea la posibilidad de continuar reflexionando acerca de todos estos elementos. Campos disciplinares que deberán unirse mucho más para problematizar estas temáticas; la arquitectura, la pedagogía, el diseño de imagen y sonido, la musicoterapia, la filosofía, la sociología de la educación, algunas que han estado presente en este texto, de las cuáles, producto de su interacción, continúan emergiendo más y más interrogantes, a saber:

¿Ponemos en valor las condiciones acústicas del hábitat? ¿Consideramos las posturas corporales de los estudiantes en el aula? ¿Consideramos un tiempo de pre tarea, para que los estudiantes preparen sus presentaciones (digital, soportes visuales, sonoros, etc.)?

¿Nos tomamos un tiempo para producir intervenciones que coadyuven a la interacción entre pares? ¿Generamos propuestas que alienten a la interlocución? ¿Consideramos la gestualidad corporal como elemento discursivo?

¿Podremos identificar y ponderar envolturas sonoras, que devengan territorializadas y que se diseñen a favor de estos momentos?

Lo cierto es que cuando tenemos aulas pre diseñadas, con arquitecturas que no alientan a modificaciones de las condiciones de producción, en lugar de producir nuevos escenarios, descansamos en lo instituido y naturalizado, en perjuicio del acontecimiento pedagógico propiamente dicho.

Y entonces, aún hacia el final de estas reflexiones, continúan los interrogantes: ¿Qué sucede en el clima del aula, cuándo se originan estas interacciones y modos diferentes de construir una clase? ¿Cómo reaccionamos ante el silencio que posibilita la pausa para la reflexión? ¿Es capturado el silencio como no productor, en términos de logros, imponiéndose el imperativo del hablar o hacer ruido como sinónimo de estar en tarea? ¿Ponemos en cuestión estos aspectos a la hora de presentaciones únicas y fundantes como lo son las presentaciones de proyectos integradores y / o proyectos de graduación?

Continuando con los interrogantes pero haciendo foco más preciso con la propuesta crucial de este escrito: ¿Cómo apreciar estos pequeños pero sustanciales cambios cuando instalamos movimientos espaciales, temporales, acústicos, arquitectónicos en el aula? ¿Es el Foro, un dispositivo que per sé garantiza el aprendizaje? ¿Cuáles son los elementos que potencian y brindan eficacia a la modalidad ágora? ¿Alentamos a los estudiantes a que se manifiesten con sus modos, con sus propias estéticas en ese espacio – tiempo?

La incorporación, no naturalización y no escisión de la unidad espacio tiempo como plataforma y/o condición para la construcción del acto pedagógico, en sus elementos constitutivos tales como el sonido y otros que venimos proponiendo, unidos al acto de

transmisión del objeto de conocimiento, potenciarán la escena transformándola en experiencia subjetivante para todos los actores intervinientes.

La propuesta inicial, antes del comienzo de la cuarentena preventiva y obligatoria, que nos obligó a docentes y estudiantes migrar a entornos virtuales, estaba vinculada tal como lo hemos desarrollado en la totalidad del escrito, al impacto que tienen las condiciones contextuales hacia la presentación oral de un proyecto en un contexto presencial. Observamos diferencias sustanciales debido a los nuevos contextos virtuales en la enseñanza, aun así creemos que la posición ética – epistemológica que como docentes tenemos, excede la modalidad del aula que estamos llevando adelante. Citaremos textualmente a referentes de nuestra facultad, que en el área de Gestión Académica nos dicen: “El estilo pedagógico de la Facultad de Diseño y Comunicación concibe los cursos como comunidades de aprendizaje más allá de sus aulas físicas y virtuales. Son escenarios dinámicos e innovadores, participativos e interactivos, creativos y reflexivos.” (Pusineri, 2020). Tal como nos propone la autora, la participación, innovación y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo estarán presentes más allá de los contextos, sean estos presenciales o virtuales

De todos modos, hecha esta distinción, sostenemos que al interior de nuestro foco problemático en el que hemos identificado y desarrollado el impacto de los componentes del contexto hacia el proceso de la clase, y ante la inminencia de la virtualidad en el aula, se nos vuelven a abrir nuevos sentidos posibles del que se desprenden nuevos interrogantes. En principio se nos presenta una pregunta básica, tautológica, diríamos: ¿es posible trasladar y abrir una nueva línea de indagación hacia las condiciones actuales en los contextos virtuales de enseñanza que nos atraviesan?

Entendemos que identificar los elementos contextuales en un aula virtual y sincrónica bajo una plataforma que nos encuentra a estudiantes y docentes interactuando a distancia, propone seguramente de una adecuación más precisa para arribar a la exploración de estos elementos en la virtualidad. Poner en superficie los componentes desarrollados en el contexto presencial, e intentar categorizarlos para poder así explorar su comportamiento nos ubicó desde una perspectiva que le da especificidad. Ahora bien, si quisiéramos actualizar el objeto de nuestro interés en la modalidad de enseñanza remota, pues tendremos que renovar tanto los presupuestos, como las preguntas, así como también las perspectivas teóricas. Algunos interrogantes, con más de un semestre de recorrido, permiten emerger: ¿Qué sucede en una clase virtual con el entorno acústico? ¿Cómo aparecen las voces y las corporalidades en los estudiantes? ¿Qué entramado se puede producir entre el presentador y los interlocutores en estas nuevas condiciones? ¿Cómo influyen las condiciones de conectividad a la hora de la presentación, a la luz de la democratización del acceso a internet en nuestro país? ¿Qué ocurre con el mutearse, ocultar la imagen, delay en el sonido? ¿El alumno presentador prepara el background? ¿Qué fortalezas y que obstáculos se visibilizan en esta modalidad?

Lo coyuntural en este escrito a partir de la inminencia de la virtualidad en la enseñanza ha impactado de manera que es imposible no incorporarlo, con la promesa de desarrollarlo

en mayor profundidad en próximos escritos y al interior de nuestra propuesta. Si bien reconocemos un vasto recorrido teórico e investigativo vinculado al campo de la enseñanza a distancia, uso de campus, etc., es el escenario de la pandemia la que se presentifica, no ofreciendo otra alternativa. El apremio de la virtualidad como única salida amerita, por tanto, no adelantar el análisis ni mucho menos las posibles respuestas.

Retomando el eje central de nuestro texto, y a manera de cierta conclusión, podríamos decir que será el dispositivo Foro en sí mismo, con la singularidad de cada acto y con sus elementos constitutivos, el acertado en definir cuáles son las mejores condiciones para que el estudiante se exprese, logre condensar y habitar en tiempo y espacio, lo que investigó durante un ciclo de asignatura, o en el trayecto de su carrera.

Al comienzo del escrito nos preguntábamos acerca de la fricción que se produce entre el objeto a exponer y las condiciones contextuales, sea el dispositivo que sea, y sin acelerar respuestas, creemos que desocultar aspectos que se creen naturalizados, nos posibilitará al menos poder identificarlos, recortarlos para poder así continuar la indagación y apertura de nuevas líneas investigativas, así como también la producción y objetivación de nuevos conocimientos.

Entendemos que el inter juego y semiosis continua y constante de todos los componentes de la escena en cuestión fortalecen y avalan el andamiaje que el estudiante / presentador necesita para cumplir su propósito; Producir observancia y garantizar la transmisión de su producción, posibilitará la trama dialógica y reflexiva en todos los actores intervinientes de la escena educativa.

De la mano de Bernstein, Caram, Pusineri, Elíade, Martín Ortega, Banfi, Eiriz, Heckmann, Kiektik, Morín y Nancy, hemos efectuado este recorrido de interrogación. Será la evaluación formativa la hoja de ruta que nos guiará en el cotejo de aciertos y dificultades. Es el paradigma del diseño el que nos atraviesa en la multiplicidad de tareas en nuestra Facultad; el aula y sus componentes contextuales imponen la complejidad de portar pregnancias materiales que por su naturaleza, no invitan a modificar, torcer e intervenir, por tanto será un desafío que se llevará adelante, no sin pensamiento e innovación, y mucho menos, sin práctica reflexiva; las competencias que los estudiantes puedan desplegar y apropiarse en su tiempo y en su espacio de oratoria, dependerá en gran medida de las posibilidades que tanto docentes y estudiantes, tengamos para la observación y escucha de este acontecimiento pedagógico en su total magnitud.

## **Referencias bibliográficas**

Banfi, C. (2015). *Musicoterapia: Acciones de un pensar estético*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Barthes, R. (1986). "El Acto de escuchar", en *Lo obvio y lo obtuso*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernstein, B. (1974). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. En *Class, Codes and control*. Vol. 1. Londres: Recuperado en [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Bernstein\\_Unidad2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Bernstein_Unidad2.pdf)
- Caram, C. (2016). Los proyectos pedagógicos como regulación de los aprendizajes. Recuperado en [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=585&id\\_articulo=12133](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=585&id_articulo=12133)
- Duschatzky, S. (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Eiriz, C. (2016). *En busca de lo audible: Ensayos acerca del Tratado de los objetos musicales de Pierre Shaeffer*. Buenos Aires: Ugerman Editor.
- Elíade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. (4 Ed). España: Guadarrama – Punto omega.
- Heckmann, C. (2008). *Dis – posición de escucha en la clínica musicoterapéutica con psicosis. Del caos, la estructura y la forma*. Tesis de Licenciatura en Musicoterapia. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- Kiektik, M. (2008). *La envoltura sonora del artista: Creación sonora para la creación artística*. Tesis de Licenciatura. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- Nancy, J. (2008) *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Morín, E. (2011) *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Ortega, E. (2011). *Aprender a aprender: Una competencia básica entre las básicas*. España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado en [http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H\\_Recursos/h\\_1\\_Psicol\\_Educacion/h\\_1.3\\_Aprender\\_a\\_aprender/1.13.Aprender\\_a\\_aprender.pdf](http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.3_Aprender_a_aprender/1.13.Aprender_a_aprender.pdf)
- Pusineri, M. (2020). *Docentes DC: Líderes de sus comunidades educativas*. Buenos Aires: Comunicación Pedagógica – Universidad de Palermo.
- Savazzini, M. (2010). El destino no sabido o de cómo se construye una oreja colectiva. Buenos Aires: Recuperado en [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=379&id\\_articulo=8261](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=379&id_articulo=8261)
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Editorial Gedisa.