



Pajaritos de papel

*Análisis didáctico de una clase de formación vocal
con aportes de la perspectiva semiótica*



Imagen proporcionada por las autoras

María Belén Angelelli
Carolina Martini · Mariela Carrera

Revista Científica **EFI · DGES**

Volumen 9 · N° 15

Julio 2023





María Belén Angelelli

Doctoranda en Semiótica (CEA-UNC), licenciada en Comunicación Social (FCC-UNC) y profesora universitaria (UPC). Becaria doctoral del CONICET. Profesora de la FES-UPC y la FCS-UNC. Integrante de equipos de investigación, entre ellos: "Las experiencias culturales que se ofrecen en ámbitos familiares e institucionales a las infancias tempranas en sectores vulnerables de la provincia de Córdoba. Políticas y prácticas en torno a los derechos de las infancias", dirigido por la Dra. Cintia Weckesser, y "Población sociosegregada, calidad de vida y espacio urbano en Córdoba", a cargo de la Dra. Vanina Papalini. Líneas de investigación: violencia de género, experiencias, vivencias, sociosemiótica. Contacto: belenangelelli@upc.edu.ar



Carolina Martini

Licenciada en Comunicación Social (FCC-UNC) y profesora universitaria (UPC). Docente de Metodología de la investigación cualitativa en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC), Argentina. Cuenta con una *Laurea Magistrale in Scienze delle Politiche e dei Servizi Sociali* de la Universidad de Calabria, Italia. Líneas de investigación: educación, historia de la psicopedagogía, turismo comunitario, género, metodologías cualitativas. Contacto: carolinam@upc.edu.ar



Mariela Carrera

Vocalista recibida en La Colmena, licenciada en Interpretación Musical por la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (FAD-UPC), profesora universitaria (UPC). Docente en la cátedra Educación Vocal I del Profesorado Universitario de Música de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (FAD-UPC). Participa del proyecto de investigación "Cordobesas", dirigido por Carolina Mahler. Líneas de investigación: patrimonio y producciones históricas, sociales, culturales, artísticas y de diseño. Contacto: mcarrera@upc.edu.ar

Pajaritos de papel

*Análisis didáctico de una clase de formación vocal
con aportes de la perspectiva semiótica*

*Paper birds. Didactic analysis of a vocal training class
with contributions from the semiotic perspective*

**María Belén Angelelli
Carolina Martini
Mariela Carrera**

*Fecha de recepción: 31 de marzo de 2023
Fecha de aceptación: 4 de julio de 2023*

RESUMEN

El trabajo expone el análisis didáctico (Steiman, 2010) de una clase de Educación Vocal en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Argentina. Desde una perspectiva transdisciplinaria y experiencial, identificamos núcleos problemáticos que giran en torno al espacio, el tiempo y los sujetos que intervienen en el proceso pedagógico de la clase, y en las decisiones y los supuestos que la docente llevó a cabo. Es decir, en aquellos componentes que hacen a las “configuraciones estéticas” de la clase (Roldán, 2022).

En cuanto al aspecto metodológico, retomamos los registros de observación de la clase y los intercambios que tuvimos con la docente, también autora de este trabajo. Nos basamos en el guion conjetural que previamente había realizado y en su proyecto de cátedra. Desde las fronteras disciplinarias, entre la comunicación, la semiótica y la didáctica, planteamos nuestro análisis sobre el cronotopo áulico, un espacio-tiempo donde el celular es protagonista, aunque nuestros ojos no lo vean, atravesado por una cultura de la conectividad (Van Dijk, 2016).

palabras clave

**análisis didáctico • prácticas docentes • educación vocal
cronotopo áulico • tecnologías**

ABSTRACT

This paper presents the didactic analysis (Steiman, 2010) of a Vocal Education class at the UPC. From a transdisciplinary perspective, located in the disciplinary and experiential boundaries in which we place ourselves as authors, we identify problematic nuclei that revolve around: space-time-subjects involved in the pedagogical process of the class, and in the decisions and assumptions that the teacher in charge carried out. That is, in those components that make up the "aesthetic configurations" of the class (Roldán, 2022). Methodologically, we took up again the observation records of the class and the exchanges we had with the teacher, also the author of this work, and we were guided by the conjectural script she had previously made and by her teaching project. From the disciplinary boundaries, between communication, semiotics and didactics, we propose our analysis of the classroom chronotope, a space-time where the cell phone is the protagonist although our eyes do not see it, also crossed by a culture of connectivity (Van Dijk, 2016).

keywords

**didactical analysis · teaching practices · voice education
classroom timeline/classroom chronotope · technologies**

Introducción

Entonces Pepe no sabía. Pero una vez, como si fuera un milagro, alguien le hizo una pajarita de papel. Una pequeña pajarita que agitaba sus alas a impulso de su sangre, la firme voluntad de hacer las cosas.

(Hamlet Lima Quintana, 1972, p. 28)

Este trabajo expone el análisis didáctico de una clase de la materia Educación Vocal I que se dicta en el Profesorado Universitario de Música en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Argentina. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la propia práctica docente desde una perspectiva transdisciplinaria, desde los saberes profesionales y experienciales que cada una de nosotras aporta: la semiótica, la comunicación social y la educación vocal, atra-

vesadas por la pregunta acerca de las prácticas docentes, el elemento que nos une.

En el marco del profesorado universitario dictado en la UPC, pudimos detenernos a reflexionar, desde la teoría y desde las experiencias, sobre las características de nuestras prácticas. En tanto observadoras participantes de una clase de Educación Vocal, pudimos identificar cómo se da la relación docente-estudiantado y qué pasa con los espacios, los tiempos y los objetos en el aula, convertida en cronotopo (Dussel, 2017). Un aspecto especialmente relevante en esta materia es el cuerpo.

De esta forma, una clase situada espacial y temporalmente (e institucionalmente) se transforma en nuestro objeto de estudio



en relación con nuestra subjetividad e historia profesional como profesoras de la UPC. Según Edelstein, la reflexión sobre la práctica se convierte en una reflexión analítica a partir de ciertas herramientas conceptuales, haciendo que nuestro conocimiento práctico (el de nuestro hacer práctico) sea interpelado por el conocimiento académico (Edelstein en Steiman, 2010).

“...una clase situada espacial y temporalmente (e institucionalmente) se transforma en nuestro objeto de estudio en relación con nuestra subjetividad e historia profesional como profesoras de la UPC.”

Situadas en las fronteras disciplinarias, reconstruimos un análisis didáctico basado en la identificación de núcleos problemáticos que giran en torno a las decisiones y los supuestos de la docente a cargo, así como a los ejes espacio-tiempo-sujetos en el proceso pedagógico de la clase. Creemos que indagar en la relación entre aquellos¹ que intervienen en la clase requiere también observar cómo participan esos otros componentes que hacen a las “configuraciones estéticas” de la clase, como sostiene Roldán:

Esta especie de coreografía asume rasgos estéticos que implican la toma de decisiones sobre las formas que asumen los espacios, los tiempos, los cuerpos, los objetos. Es decir, detrás de las elecciones que toma el

¹ En este trabajo, sostendremos el uso del lenguaje inclusivo, como un posicionamiento enunciativo político y ético en relación con las diversidades sexogenéricas históricamente invisibilizadas, marca que se expresa en el uso de un lenguaje.

profesor sobre cómo organizar el mobiliario escolar, cómo disponer los objetos escolares (desde la organización de los placares hasta lo que se cuelga en las paredes, etc.) y cómo distribuir los cuerpos, se perciben configuraciones estéticas. (Roldán, 2022, p. 5)

La perspectiva socio-semiótica nos habilita a entender, entonces, cómo se producen los sentidos de la clase en tanto relación situada, acontecimental, de una acción comunicativa como es la clase (Bajtín, 2015). Es decir, no desde una perspectiva lingüística, sino desde los sentidos que se producen en el acontecimiento, teniendo en cuenta no solo lo que se dice, sino también lo contextual, lo sobreentendido (Volóshinov, 1997) y lo compartido. La perspectiva comunicacional también nos brinda herramientas para comprender esa relación pedagógica como acto comunicativo, situado. Abordamos el análisis didáctico de las clases como aquello “que nos pasa” (Larrosa, 2007) en tiempos de pospandemia (un tiempo que parece haber olvidado los dos años de virtualidad), pero también incorporando la dimensión de las tecnologías y las TIC. Si en el 2021 problematizamos el vínculo con los estudiantes a partir de “cuerpos encapsulados” (Angelelli et al., 2022), esta vez, nos detenemos a pensar en las relaciones en el cronotopo áulico, un espacio-tiempo donde el celular es protagonista, aunque nuestros ojos no lo vean, atravesado también por una cultura de la conectividad (Van Dijk, 2016).

Metodológicamente, nos basamos en los registros de observación y los intercambios con la docente –compañera de equipo y autora de este artículo–, tomando prestadas herramientas del método etnográfico. También trabajamos con un bosquejo estructurado de clase anticipada (guion conjetural) que previamente había realizado la docente a cargo, y con su proyecto de cátedra.

De esta forma, en el presente escrito presentamos, primero, una descripción del

proyecto de cátedra de la materia Educación Vocal I en relación con la propuesta de enseñanza y el guion de clase. A partir de dicha descripción –que nos sirvió como encuadre para comprender los sentidos de enseñanza–, avanzamos en el análisis didáctico, es decir, identificamos y reconstruimos aquellas decisiones, basadas en supuestos y traducidas en acciones concretas, que la docente fue llevando a cabo. Observamos cómo aparecen allí los tiempos-espacios, los objetos y los vínculos entre las personas que constituyen la clase. Asimismo, reflexionamos sobre algunos sentidos en torno a esas relaciones.

Entendemos que analizar didácticamente una clase implica trabajar con una herramienta intelectual que, sobre la base de la deconstrucción-reconstrucción de momentos centrales, y poniendo el foco en sujetos, procesos y determinados objetos, procura visibilizar las relaciones entre situaciones, decisiones y supuestos implicados en la actividad de enseñanza como estructura global, incluyendo las preguntas sobre proximidades y distancias entre lo pensado (planificado) y lo actuado (Edelstein, 2011). A partir del análisis didáctico, nos habilitamos a mirar y reflexionar sobre nuestras propias prácticas de enseñanza,² nuestros puntos comunes y nuestras diferencias, pero siempre dejándonos sorprender e intimidar por lo imprevisto, incluso aprendiendo nuevos modos y re-significando acciones y vínculos.

² Una de las primeras preguntas que nos habilitó este trabajo es: ¿qué tenemos en común nosotras?, en tanto que, a simple vista, una materia como Educación Vocal pareciera estar muy alejada de una materia como Metodología de la investigación cualitativa o Semiótica. El recorrido fue mostrando puntos en común.

Especificidades del proyecto de cátedra: Educación Vocal I

La materia Educación Vocal I, de duración anual, se encuentra en el primer año del Profesorado Universitario de Música en la Facultad de Arte y Diseño de la UPC. Los contenidos del programa están divididos en tres unidades:

- Unidad 1: Función respiratoria y función postural
- Unidad 2: Función laríngea y producción desde el repertorio
- Unidad 3: Conceptualización de los contenidos: postura ideal del cuerpo para el canto, respiración costo-diafragmática, diferenciación entre voz hablada y voz cantada, la técnica vocal al servicio de la salud vocal y del repertorio musical, la propiocepción corporal como guía para cada ejercicio. Articulación con otras materias

Como vemos, el cuerpo aparece como dimensión esencial en todo el programa. Estas unidades se entrecruzan durante todo el año, teniendo en cuenta que las dos primeras harán de cimientos para conceptualizar y adquirir herramientas prácticas que permitan el abordaje del repertorio musical propuesto. Aun así, como comenta Mariela, la docente, estos aspectos se ven en tensión con los diferentes niveles y la heterogeneidad del estudiantado.

La afinación es una condición excluyente para aprobar la materia. Por lo cual, hay una desventaja entre aquellos ingresantes que ya tienen una experiencia con el canto (ya sea de estudios previos o de la práctica en sí) y les que nunca cantaron. La cuestión es que la currícula de la carrera se propone en cuatro años, y los procesos individuales no conocen de calendario universitario. Esta dicotomía entre los procesos individuales y lo que exige la carrera



podría ser, según el caso, un gran estímulo para avanzar o un punto negativo –incluso traumático– para le estudiante. Es por esto que la actividad grupal, el canto colectivo y la práctica ayudan a sacar velos y empezar a entender cuál es el eje desde donde se canta, tal como enuncia el proyecto de cátedra elaborado por la docente.

La materia Educación Vocal I “educa” una parte fundamental del cuerpo para la profesión: la voz. Este es el primer paso que sostiene la formación posterior. Además, desde el plan de estudio de la carrera, se sostiene que un profesore de música requiere no sólo de un buen manejo vocal cantado, sino también de recursos para la voz hablada. De esta manera, es imprescindible un entrenamiento en el que se adquieran las herramientas para el fortalecimiento vocal en general. En este sentido, la clase de Educación Vocal I crea los cimientos para afrontar las exigencias vocales de toda la carrera.

Según el proyecto de cátedra, el propósito principal de la propuesta de enseñanza es propiciar que les estudiantes conozcan, reconozcan y se apropien de su propio cuerpo como principal instrumento y herramienta de canto. Para esto, desde la cátedra se brindan herramientas –con base en ejercicios diversos– para el autoconocimiento de la corporalidad. De ahí que la respiración, la postura, el cuidado y el registro personal sean temas recurrentes para experimentar en los encuentros.

Las tres unidades del programa están relacionadas, y los contenidos teóricos-prácticos están presentes en cada encuentro. Podemos diferenciar tres núcleos en cuanto a los ejes estructurantes de la propuesta de enseñanza: el aspecto corporal (respiración, postura y emisión), la producción de repertorios, y un eje transversal que tiene que ver con la articulación con otras materias desde la conceptualización de los contenidos (sobre todo, se ar-

ticula con Práctica Coral I, Lenguaje Corporal e Instrumento Armónico). Asimismo, los tres ejes armonizan con las unidades de la materia y con la metodología explicitada en el proyecto de cátedra.

Citamos el siguiente fragmento del proyecto de cátedra que sintetiza su sentido pedagógico:

La propuesta es que la/el estudiante aprenda a conocer su instrumento, desde un camino de diferenciación. Desde las sensaciones vocales que vienen de una laringe descendida, en los distintos registros y dinámicas. Tener el conocimiento y la conciencia de esta organización funcional para poder organizar su entrenamiento diario, como base de su salud vocal y emocional. Permitiéndole la expresión plena, la comunicación en su hacer artístico y, por ende, la mirada empática a sus futuros/as estudiantes. (Carrera, 2022, s/p)

En la propuesta de enseñanza, la docente trabaja sobre una pregunta nodal: ¿quién necesita un profe de canto hoy? El campo de la música, así como el de las artes en general, hace años que se encuentra atravesado por tecnologías. Podemos pensar en los instrumentos musicales como tecnologías, pero también en los dispositivos tecnológicos que ayudan a amplificar esos sonidos y llegar a más personas: un micrófono, un amplificador, la radio, el casete, el CD, el MP3, aunque, incluso antes, la arquitectura de los espacios dedicados a la música estaban diseñados con este mismo fin: que la voz humana se expanda. Otros medios tecnológicos, especialmente en la actualidad, resuelven artificialmente los problemas de afinación en una grabación (¡y hasta en vivo!), siempre mediados por una amplificación. Es decir que no es condicionante y excluyente en el mercado de la música la afinación para ser una “estrella” del canto a nivel mundial. Entonces, ¿quién necesita un profe de canto hoy?

En este caso, desde el proyecto de cátedra y, más específicamente, desde la propues-

ta de enseñanza, se piensa en la formación de profesores de música, que se pararán al frente de un aula sin *autotune* y se encontrarán con diferentes grupos etarios, a los cuales deberán estimular desde la música con herramientas y recursos didácticos. Será necesario empatizar y crear el mejor entorno para desarrollarse vocal y musicalmente. Es decir, algo de esta materia todavía plantea un profesore de música que “da clases” en un encuentro presencial con sus estudiantes, generando un vínculo con ellos, desde lo sonoro y corporal, *in situ*. Hay algo del canto, en tanto actividad esencialmente humana (como el arte en general) que necesita del cuerpo y precisa del encuentro situado para tornar la actividad más cálida y acompañada.

“Hay algo del canto, en tanto actividad esencialmente humana (como el arte en general) que necesita del cuerpo y precisa del encuentro situado para tornar la actividad más cálida y acompañada.”

Una observación participante en el aquí-ahora de una clase

Tomamos la decisión de observar una clase de Mariela, en tanto Carolina y Belén damos la misma materia (Metodología de la investigación cualitativa) en la Facultad de Educación y Salud (FES) de la misma universidad. Ambas venimos de la misma carrera de origen (Licenciatura en Comunicación Social, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC),

por lo que observar y participar de una clase de música nos pareció curioso e interesante. La observación³ se realizó un jueves de octubre de 2022, a pocas semanas del cierre del semestre, en el edificio Félix Garzón de la Facultad de Artes de la UPC. Como sucede cuando una no es *habitué* de un espacio, nos perdimos para llegar y necesitamos varias instrucciones para encontrar el aula.

El grupo de estudiantes está compuesto por 25 jóvenes de entre 18 y 30 años. Mariela nos comenta que el grupo de este año es particularmente diferente a otros grupos o, más bien, a otras experiencias en el aula: hablan mucho entre ellos y se aburren fácilmente. Ella tiene que proponer constantemente nuevas actividades, porque si no, “los pierde”. Hipotetiza que esto se debe a que es un grupo pos-pandemia. Como sostiene Steiman (2010), los grupos escolares son un colectivo en el cual cada uno participa de una actividad –que es central para los sistemas escolares– de modo particular, idiosincrática e indiscutiblemente personal. Aun así, la clase fue particular porque les estábamos observando, de ahí que evitaran hablar tanto como lo hacían habitualmente.

Mariela llama a esta clase “una clase ganchera”. En general, las clases están basadas en ejercicios que conllevan una gran concentración y ejercicios de autopercepción donde lo individual cobra protagonismo. Se trata de

³ Desde lo metodológico, la observación participante que llevamos a cabo nos permitió asumir un rol de investigadoras desde dentro de la escena (cabe explicitar que no actuamos como investigadoras-alumnas, tampoco como investigadoras-docentes). Incluso contamos con una “ayuda especial” en nuestra tarea investigativa, ya que algunos estudiantes de la clase habían realizado observaciones de este tipo, por lo que entendían muy bien nuestro interés allí. Sabemos que existe una tradición de investigación educativa desde la antropología, al menos más documentada desde 1980 y consolidada con los trabajos de María Bertely, Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta, Ruth Mercado (Velasco Orozco y Reyes Montes, 2011). De allí que, en nuestro caso, también nos basamos en algunas premisas del método etnográfico para poder describir mejor aquello que nos pasa en los espacios educativos.



una invitación a mirar hacia adentro, a percibir los movimientos y cambios sutiles que van sucediendo en cada propuesta. Aun así, nos dice que es la primera vez en varios años que le toca un grupo con el que le resulta difícil lograr un nivel de concentración y compromiso ideal para poder estar un rato largo con cada consigna. “Por lo cual, este año, las clases han sido con muchas actividades cortas, precisas, *gancheras* y mucho caos, risas, charlas, entre cada actividad” (Nota de campo, 20/10/22).

En estas clases, es el propio cuerpo y el revisarse en el aquí-ahora el núcleo del encuentro, una comunicación con-nosotros-mismos que venimos perdiendo en los últimos años, especialmente después de dos años de pandemia.

Los segmentos de la clase en relación con el guion conjetural

Steiman (2010) propone analizar la clase sobre la base de la separación de segmentos, momentos o secuencias que se construyen según la intencionalidad docente, el desafío cognitivo para los estudiantes y el formato didáctico. Los segmentos que pudimos reconocer en la clase observada se armonizaron, en términos generales, con los momentos planificados en el guion conjetural previo, excepto que la clase no empezó en el espacio áulico: comenzó en el pasillo, aspecto que claramente no fue especificado con anterioridad. Al ingresar al aula, se prosiguió con las secuencias didácticas planificadas y con otras decisiones que Mariela ejecutó en el momento:

1. Segmento instruccional: “Tendencia inspiratoria”. La profesora prepara el encuentro introduciendo ejercicios para que los estudiantes logren entrar en contacto con su cuerpo en el espacio-tiempo áulico. Mariela supone que preparar el cuerpo es la mejor

decisión para pasar a los siguientes segmentos.

2. Segmento instruccional: “Las golondrinas de papel”. A través de la lectura del cuento *La pajarita de papel*, de Hamlet Lima Quintana, y el canto del tema *Las golondrinas*, de Jaime Dávalos y Juan Falú, la docente propicia que los estudiantes memoricen letras, repitan, revisen conceptos como “áfono”, mejoren técnicas de vocalización, respiración, postura y conciencia corporal. Los estudiantes lograron conformar grupos, dividirse en roles, se ayudaron, se corrigieron; algunos, además de cantar, tocaron instrumentos. La profesora guió a los estudiantes con preguntas introspectivas: “Obsérvense. ¿Cómo está su cuerpo?, ¿qué sintieron?, ¿y si prueban de este modo? Vamos de nuevo, ¿saben lo que significa áfono?” (Nota de campo, 20/10/22), y relacionó las actividades con la intención pedagógica del segmento anterior.
3. Segmento instruccional y de gestión: “Trabajo en grupo”. Sin tanta explicación por parte de la profesora, los estudiantes supieron cómo organizarse para seguir ensayando la canción elegida para presentar en el examen del 17/11. Algunos practicaron en el aula, otros se fueron al pasillo. La docente controló la actividad grupo por grupo.
4. Fin de la clase. En el pasillo la profesora va saludando a los estudiantes y respondiendo preguntas que algunos le hacen.

Si no hay propiocepción, no hay canto

Los ejercicios propuestos para la clase (vocalizaciones, ejercicios posturales, de respi-

ración, entre otros) requieren de mucha concentración, y es el grupo de turno quien impone el ritmo de la clase y la autopercepción. En nuestro caso, hubo condicionantes que no permitieron el trabajo ideal (pensado por la profesora): les estudiantes observándose/ observando a las observadoras /observando las indicaciones/ las observadoras anotando/ la profesora compartiendo su energía entre las observadoras y les estudiantes. Recordemos que, como evalúa Mariela, se trata de estudiantes pospandémicos, en su mayoría recién salidos de un secundario de dos años de virtualidad, con mucha necesidad de socializar entre ellos, más que de mirar hacia adentro. Señala Steiman (2010): “la actividad del aprendizaje escolar se da en una situación colectiva y contextualizada pero adquiere particularidades distintivas en cada uno de los sujetos que participan de esa actividad” (p. 2). Los ejercicios que requerían de mucho tiempo y compromiso individual pasaron rápidamente. “Les gusta más ir a la acción, a lo creativo, a lo que les conecta con el juego y las risas”, nos dice Mariela (Nota de campo, 20/10/22), lo cual se toma como propuesta para crear un buen ambiente de clase y estimular a cantar.

En la clase observada, se eligió la tonalidad de la canción *Las golondrinas* en función de la comodidad de la mayoría. Al igual que la elección de una altura (previos ejercicios en clases anteriores) para el cuento *La pajarita de papel* (que fue individual). Esto requiere una manera de inspirar, de articular, de pararse. Y el oído como cómplice que ayuda a ensamblarse a la afinación grupal.

Los espacios del aula y sus fronteras

El aula que observamos era un espacio poco convencional para quienes venimos de carreras humanistas:

El pizarrón tiene pentagramas. Es luminosa. Tiene piso de parquet (algo también no-

vedoso) de unos 10 x 4 metros aprox? El techo es de color blanco y negro y tiene 4 ventiladores. Hay tres pianos distribuidos en los ángulos del aula y un órgano que maneja la profe. En una esquina hay una computadora que parece puesta allí hace varias décadas (todavía tiene lector de disquete, algo que identificamos por nuestra larga trayectoria usando estos aparatos). (Nota de campo, 20/10/22).

Varios bancos individuales están dispuestos en filas paralelas hacia el pizarrón. Sin embargo, ese orden dura poco. A medida que les estudiantes van entrando –y rápidamente se acercan a tocar los pianos–, la docente va corriendo los bancos hacia atrás para dar *otro ambiente* y generar más espacialidad. La observamos expectante. Mariela nos invita a participar de la clase, a lo que una de nosotras responde: “prefiero solo mirar. No afino ni el feliz cumpleaños” (Nota de campo, 20/10/22). Al finalizar la clase, Mariela nos comenta que este “desorden” del aula es algo que molesta al profesor siguiente, quien cada semana entra en un aula “desordenada”.

El ordenamiento de los cuerpos-en-el-espacio, entonces, se da en este espacio amplio que se abre al mover los bancos. Aun así, el frente de los estudiantes no será el pizarrón pentagramado sino el órgano que se encuentra ubicado al costado de la puerta, en un lateral, detrás del cual la docente se para y deja sus cosas. La ubicación de ese instrumento no es azarosa. “Y ahora nos ponemos acá (...). Mirá, este es el único enchufe y de suerte que llega este cable [del órgano]. Por eso quedo toda apretada acá” (Nota de campo, 20/10/22).

Es decir que la ubicación de docente-alumnado, así como la posibilidad de moverse por el aula de la primera, quedan absolutamente condicionadas por el cable del órgano eléctrico. ¿Y por qué no usar alguno de los otros 4 pianos? “Uso este eléctrico por la fidelidad de la afinación, los otros están medio



desafinados” (Nota de campo, 20/10/22). Este es un nodo interesante que encontramos en nuestro análisis: cómo se encuentran interconectados en el aula la apropiación y el uso de los espacios y objetos (bancos, pizarrón, pianos), y cómo estos van configurando las relaciones que se entablan entre docente-alumnes.

“Este es un nodo interesante que encontramos en nuestro análisis: cómo se encuentran interconectados en el aula la apropiación y el uso de los espacios y objetos (bancos, pizarrón, pianos), y cómo estos van configurando las relaciones que se entablan entre docente-alumnes.”

Aun así, este espacio áulico no es el único en el que docente-estudiantes interactúan. Como ya anticipamos, ese día la clase empezó en el pasillo. Para llegar al aula, la profesora fue caminando por un largo pasillo –a raíz de un esguince, despacito– y varias alumnas se fueron acercando para preguntarle cosas, especialmente avisarle que se cambiaban de grupos de trabajo. Otros estudiantes estaban afuera del aula agrupades, conversando, esperando que llegue la profe con la llave. En esta escena, vemos las decisiones de Mariela de solucionar e interactuar con las estudiantes aprovechando la caminata. Es decir, en el pasillo, podemos reconocer un “segmento de gestión” (Steiman, 2010) de la clase, no planificada, pero que sucedió. También vemos las porosidades del aula

tradicional: ¿dónde y cuándo comienza y termina una clase? Incluso el final de la clase se dio en el pasillo, donde los grupos de estudiantes practicaban para su trabajo final.

Los tiempos y las premuras de un reloj

Los tiempos de cada segmento se intentaron respetar lo más posible para poder cubrir todas las actividades previstas. “La docente revisa seguido su reloj desde el celular y apura las consignas” (Notas de campo, 20/10/22). Bajtín (2015) sostiene que el tiempo y el espacio son dimensiones construidas socioculturalmente, por lo que su categoría “cronotopo” ayuda a analizar estas dimensiones. Dentro del campo de la educación, varios autores han incorporado esta categoría a su análisis, considerando el aula como cronotopo (Dussel, 2017). Dentro del cronotopo de una clase, podemos diferenciar varios espacios-tiempos: anteriormente, vimos el espacio “aula” tradicional que se modifica según los objetos, pero que también incluye el espacio pasillo. En relación con los tiempos, encontramos varios tiempos en el tiempo “universal” de duración de la clase: 2 horas. E, incluso, las nuevas tecnologías permiten que las clases continúen después de esas 2 horas. Como sostiene Dussel (2017), el concepto “cronotopo” permite reflexionar en torno a que si bien el tiempo escolar no puede pensarse de manera ubicua, ya que presenta un espacio y tiempo determinado, separado de otras instituciones, sí habría formas escolares que se viven por fuera de ese espacio-tiempo.

Por ejemplo, en el segmento “Trabajo en grupo”, la docente determinó el inicio de la consigna, y fueron los estudiantes quienes marcaron el ritmo de la actividad, en el sentido de que fueron ellos los que ensayaron –más o menos– en función del tiempo, quienes lo ocuparon para revisar aspectos más técnicos del canto o estuvieron buscando canciones re-

lativas a los pájaros en *Youtube* o *Spotify*. Pero también conversaron de otras cuestiones, afinaron algún instrumento y/o se acercaron a la profe para resolver cuestiones personales (alguna falta, pedir permiso para retirarse antes, avisar que no tenían grupo o que cambiaban de canción). Fueron ellos quienes decidieron quedarse a ensayar en el aula o ir a ocupar los distintos espacios del pasillo.

Volviendo a Dussel y Caruso (en Dussel, 2017), el aula es un espacio que tiene una historia y que funciona simultáneamente como una disposición material de objetos y cuerpos y como una estructura simbólica que regula el habla. Actualmente, podemos agregar que está siendo desafiada por las nuevas tecnologías que fragmentan y dispersan el trabajo escolar. Si bien en el encuentro presencial se dan las indicaciones principales, la clase continúa por otros espacios y tiempos, como el aula virtual, los grupos de *Whatsapp* de los estudiantes, e incluso las búsquedas personales que cada uno realice en *Youtube* para inspirarse en alguna canción para el trabajo final.

Los objetos y la porosidad del aula

Ya mencionamos algunos objetos –los bancos, el pizarrón, los pianos–. Nos interesa en este punto detenernos en el órgano eléctrico. Como dijimos anteriormente, este objeto es el que determina el ordenamiento de la clase en función del largo de su cable. Además, es un medio electrónico que ayuda en la clase, especialmente al grupo en el canto colectivo, ya que la armonía como acompañamiento mediado por la tecnología crea el entorno para ayudar a aquellos que fluctúan en la afinación.

Ahora bien, otros objetos como el papel y el celular estuvieron presentes en la clase. La canción *Las golondrinas* fue entregada en formato papel y enviada por mail junto con el cuento, semanas anteriores. El día de la clase, algunas personas la tenían en papel y otras en el celular, para leer la letra. Había sido ense-

ñada algunas semanas atrás por la profesora, guiándose por la partitura. La propuesta fue leer dicha partitura entre todos e ir guiándose por el oído, tratando de ser fieles a la melodía escrita. Es decir que no hubo una escucha previa de ninguna versión en Internet “que interrumpa esos procesos fusionales y confusionales”, como sostiene Dussel (2017, p. 14), sino más bien una propuesta que organiza otras series de imágenes, y que enseña a ver otras cosas y de otras maneras.

Durante los ejercicios, los estudiantes leían la letra de la canción desde el celular, lo que modificaba su postura. De allí que una de las correcciones de la docente fue: “Por más que estén leyendo del celular, súbanlo a la altura de los ojos” (Nota de campo, 20/10/22). Quienes tenían la versión en papel, en cambio, se la compartían, iba y venía entre las partes del grupo. El celular, más íntimo, más pegado a la mano, a cada mano, era de uso personal. Pero la letra era más chica.

En otro momento de la clase en el que la canción seguía en proceso de aprendizaje, le agregaron la colaboración de compañeros con acompañamiento instrumental. En ese momento, surgieron dudas respecto del ritmo de la canción; de esto devino la historización y localización de la región de nuestro país donde fue concebida. La profesora decidió no detenerse en ello, ya que dio por sentado que les interesadas harían sus búsquedas en Internet.

La clase entró a su momento final con una actividad grupal que retomaba una consigna presente en clases anteriores: reunirse en grupos de 5 personas, elegir una canción que esté dentro de la temática “pájaros” y armarla para exponerla a fin de año. Algunos grupos ya habían elegido su canción y estaban en la fase de armado, y otros aún estaban discutiendo qué canción elegir. La búsqueda de la canción se hacía desde el celular, la escucha era grupal. Para la elección, algunos apelaron a la memoria de canciones y otros al buscador con palabras



claves para que aparecieran las opciones; de esta forma, algunos optaron por canciones que les integrantes del grupo conocían, otros, por algo nuevo sugerido por la plataforma musical. Las aplicaciones musicales se colaron en la clase a partir del celular como herramienta al alcance de la mano, incidiendo en la elección de un tema y hasta en la práctica vocal.

Es decir que, sin tenerlo en cuenta en la planificación de esta clase, todo el encuentro estuvo mediado por la tecnología. Incluso nosotras usamos el celular como registro. Algo que no notamos hasta mucho después del análisis. Este *no darse cuenta* tal vez tiene que ver con que es un elemento que está incorporado como una parte más del cuerpo, incluso nosotras lo usamos durante la clase casi sin pensarlo con varios objetivos: ver la hora, chequear mensajes, mails, buscar una canción. Incluso podemos decir que los celulares hacen que el espacio-tiempo y la comunicación no sea solo entre quienes estamos en el aula: había otras personas que enviaban mensajes, mails, notificaciones que llegaban al celular como extensión de la mano.

Conclusiones

Este trabajo lo realizamos sobre la base de observaciones y entrevistas (mejor dicho, diálogos amistosos) a nuestra compañera, quien nos invitó a participar de su clase, así como de la revisión del guion conjetural y del proyecto de cátedra, que nos permitió mirar la clase en contexto: el tiempo-espacio "real" de la clase y el marco de la propuesta escrita, planificada. Analizar didácticamente nuestras clases implica una tarea reflexiva que supone una reconstrucción crítica de la práctica. Constituye un planteamiento epistemológico y metodológico para abordar la especificidad de la enseñanza (Rivero, 2018).

La inmersión en la experiencia permitió darnos cuenta de la importancia de planificar

nuestras clases para, incluso, poder salirnos del guion frente a cualquier imprevisto, desborde, necesidad, pedido, sin perder el sentido de nuestra propuesta de enseñanza. Mirar lo que hicimos para, retomando a Gloria Edelman, "explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, lo que, en definitiva, resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esta práctica y por tanto los procesos de cambio que se procuran desde las mismas" (Edelman en Steiman, 2010).

Como compañeras del profesorado universitario en la UPC, desde distintas miradas disciplinares pero con el horizonte de encontrarnos en las fronteras y en los puntos en común, emprendimos una reflexión pedagógica acerca de nuestras propias prácticas docentes. Anteriormente, habíamos reflexionado sobre el vínculo educativo en pandemia y pospandemia, una experiencia que nos llevó a pensar en aquellos "cuerpos encapsulados" (Angelelli *et al.*, 2022). Esta vez, en la alegría de volver a las aulas físicas, participamos poniendo nuestros cuerpos en ellas, compartiendo un espacio-tiempo común docentes y estudiantes.

Desde este diálogo interdisciplinar, convocadas por la pregunta por nuestras prácticas docentes, pudimos reconstruir las maneras en que tiempos-espacios y objetos intervienen en el desarrollo de una clase. Elementos que construyen el sentido general del encuentro acontecimental con otros, que ayudan o interrumpen el diálogo pedagógico, la circulación de los cuerpos, el encuentro grupal. Analizar la clase de Educación Vocal requirió, entonces, observar y escuchar atentamente lo que acontece en el aula para reconstruir su compleja trama y, de este modo, des-tramarla en sus múltiples sentidos. Esta tarea nos permitió conocernos, e incluso, crear otras prácticas.

De esta forma, pudimos ver la organización espacial de una clase que se trama entre la decisión de la docente de formar una ron-

da y la orientación en función del largo de un cable. Percibimos las fronteras difusas del aula en tanto sus paredes no delimitan el comienzo y cierre de una clase, sino que esta comienza antes y termina después –en el pasillo–. En relación con los tiempos, los ritmos estuvieron marcados por las particularidades del grupo.

Finalmente, dentro de los objetos, las tecnologías ocupan un lugar preponderante en el paisaje áulico de una clase de Educación Vocal, especialmente el celular, que abre la ventana a otros espacios, otros tiempos, otros marcos de afinación que se solapan con la clase. Los objetos van dando forma a la disposición de los cuerpos en el espacio, desde la ubicación de cada uno, hasta la postura y su incidencia en la afinación del ejercicio propuesto por la docente. Los cuerpos, entonces, siguen siendo interpelados y modelados por los dispositivos tecnológicos, tanto en virtualidad como en la hibridez, y hoy, en la vuelta a la presencialidad. ¿Serán acaso una nota distintiva de las prácticas docentes pospandemia?

Referencias

- Angelelli, M. B., Martini, C., Carrera, M., y Gaido, C.** (2022). Dar el tiempo, pensar lo que nos pasó. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 1(28), 21-35. <https://doi.org/10.25074/07195532.28.2350>
- Bajtín, M.** (2015). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro.* Godot.
- Carrera, M.** (2022). Proyecto de unidad curricular: Educación Vocal I. UPC-FAD.
- Dussel, I.** (2017). Las tecnologías digitales y la escuela. ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo? En N. Montes (Comp.). *Educación y TIC: de las políticas a las aulas.* EUDEBA-OEI.
- Edelstein, G.** (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Paidós.
- Larrosa, J.** (2007). *La experiencia. Parte I.* Conferencia. <https://www.youtube.com/watch?v=7kRamPWp1as>
- Lima Quintana, H.** (1972). *Cuentos para no morir.* Ediciones La Verde Rama.
- Rivero, P.** (2018). Análisis didáctico en la exigencia ética y epistemológica de la formación y profesionalización docente. *Informe final del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia* (pp. 66-67). FFyH-UNC. Córdoba.
- Roldán, P.** (2022). Dar clase con medios digitales. Apunte de cátedra: Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. UPC.
- Steiman, J.** (2010). El análisis didáctico de la clase. *IV Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la Formación Docente"*. UNC.
- Van Dijk, J.** (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales.* Siglo XXI.
- Velasco Orozco, J. J., Reyes Montes, L.** (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 59-83.
- Volóshinov, V.** (1997). La palabra en la vida y la palabra en la poesía. Hacia una poética sociológica. En Bajtín, M., *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 106-137). Anthropos.