



EL VÍNCULO PEDAGÓGICO COMO LENGUAJE DE POSIBILIDAD. REFLEXIONES EN ESTOS TIEMPOS ¿POSPANDÉMICOS?

Alicia S. Filpe,

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes. Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano.

Resumen

Venimos de una experiencia inédita. La irrupción de una pandemia que perturbó la vida en el planeta entero, nos colocó en una situación que afectó los vínculos humanos de modos nunca antes experimentados.

La vida cotidiana de toda la población cambió bruscamente, los modos de comunicación entre las personas dejaron de ser presenciales para convertirse en virtuales afectando la totalidad de las relaciones sociales: familiares, laborales, productivas, educativas.

Comenzamos a vivir nuevas formas de vincularnos en el mundo, y las aulas no podían permanecer ajenas a esas transformaciones. Es momento entonces, de emprender la tarea urgente y necesaria de registrar esos cambios y problematizarlos para poder comprender sus sentidos. De eso se trata la pedagogía, y esa sería nuestra tarea como pedagogos.

La nueva realidad educativa puso en el centro de la escena a las aulas, sus particularidades, los que las habitan, los modos de enseñar y aprender

En este trabajo, de la enormidad de aspectos que forman parte de la problemática educativa, apuntaremos a uno que consideramos central: el vínculo pedagógico, el particular vínculo que se da entre personas que encarnan los roles de enseñar y de aprender, lo que implica la circulación de un conocimiento entre ellas.

Palabras clave

Vínculo pedagógico - Virtualidad – Narrativas - Corporeidad -Posibilidad



A modo de introducción

Venimos de una experiencia inédita. La irrupción de una pandemia que perturbó la vida en el planeta entero, nos colocó en una situación que afectó los vínculos humanos de modos nunca antes experimentados.

Si bien es cierto que, en numerosas ocasiones a través de los siglos, la humanidad había ya sufrido epidemias tremendas que asolaron diferentes regiones eliminando poblaciones enteras, la situación recientemente vivida resulta muy diferente.

El proceso que comenzó a fines de 2019 y que en 2020 se instaló en nuestra región, cambiando para siempre nuestras vidas cotidianas, tiene características únicas.

Los avances científicos y tecnológicos alcanzados por la humanidad en estos últimos tiempos, que facilitaron la comunicación y el traslado de personas de cada lugar de la Tierra al resto del planeta, generaron, por primera vez en nuestra historia universal, que una epidemia de estas características no quedara relegada a la región de origen, sino que se convirtiera en una verdadera pandemia. Pero esos mismos avances de la ciencia y la tecnología que facilitaron la propagación del virus COVID, también lograron evitar que la enfermedad diezmará a la población entera, elaborando en tiempos perentorios, con velocidad vertiginosa, las vacunas que salvaron millones de vidas.

Esta compleja y contradictoria situación instaló un fuerte debate sobre la ciencia y la tecnología, y su impacto en la vida humana, que dominó las discusiones y los intercambios de todos los actores sociales, monopolizando también los discursos mediáticos. Es importante aclarar que, en la inmensa mayoría de los casos, los posicionamientos que se enunciaban no se basaban en fundamentaciones sólidas, sino que eran esgrimidos con argumentos propios del sentido común. Y se debe tomar en cuenta también, en todo este proceso de desinformación, el papel que desempeñaron los medios hegemónicos en sus intentos por desestabilizar a los gobiernos populares, sembrando miedo y desconfianza hacia las campañas de vacunación y los centros de distribución.

La vida cotidiana de toda la población cambió bruscamente, los modos de comunicación entre las personas dejaron de ser presenciales para convertirse en virtuales afectando la totalidad de las relaciones sociales: familiares, laborales, productivas, educativas.

Comenzamos a vivir nuevas formas de vincularnos en el mundo, y las aulas no podían permanecer ajenas a esas transformaciones. Es momento entonces, de emprender la tarea urgente y necesaria de registrar esos cambios y problematizarlos para poder comprender sus sentidos. De eso se trata la pedagogía, y esa sería nuestra tarea como pedagogos.

La educación en aislamiento social, las clases en contexto de pandemia

Muchos docentes expresaron que los modos virtuales que habían adquirido las situaciones de enseñanza les generaron cierta impotencia, que las clases virtuales mediadas por plataformas los llevaban a sentir que no tenían posibilidades de intervenir en sus propias propuestas de clase. Es necesario tomar en cuenta estos problemas enunciados por gran cantidad de maestros y profesores, y la multiplicidad de conflictos pedagógicos que se suscitaron. Analizando estas cuestiones surgen otros interrogantes: ¿no se podía intervenir de ninguna manera? ¿no se podía intervenir en los modos en los que veníamos haciéndolo en las aulas presenciales? ¿cuáles eran esos “modos”? ¿podría haber otros? ¿en las clases presenciales había conflictos? ¿de qué índole eran? ¿se pueden establecer similitudes con los problemas que surgieron en las clases virtuales?

La nueva realidad educativa puso en el centro de la escena a las aulas, sus particularidades, los que las habitan, los saberes que circulan en ellas, los modos de enseñar y aprender. Docentes, especialistas, estudiantes y sus familias, instituciones educativas perteneciente a todos los niveles... todos tuvieron algo que decir con



respecto a lo que sucedía en este hasta ahora impensado espacio pedagógico. Pero también es cierto que las circunstancias reclamaban acciones inmediatas, y los actores tuvieron que resolver sobre la marcha tomando las mejores decisiones que la urgencia habilitó.

Hoy podemos considerar que estamos ante un escenario de mayor tranquilidad, de transición hacia modos de vida cada vez más cercanos a los que teníamos antes de este cataclismo. Es momento, entonces, de reflexionar sobre lo vivido. Y, como pedagogos, nuestras reflexiones focalizan sobre el hecho educativo.

En este trabajo, de la enormidad de aspectos que forman parte de la problemática educativa, vamos a apuntar a uno que consideramos central: el vínculo pedagógico, este particular vínculo que se da entre personas que encarnan los roles de enseñar y de aprender, lo que necesariamente implica la circulación de un conocimiento entre ellas. Retomando a Freire afirmamos que los hombres (*y las mujeres*) se educan entre sí mediados por el mundo (Freire, 1985:86). Pero si bien acordamos con él en que no debe haber jerarquías impuestas, predeterminadas, entre los que participan de ese vínculo pedagógico, también es necesario aclarar que subyace a esa relación una indispensable asimetría de roles entre los sujetos que conforman ese vínculo.

Como cuestión fundante del vínculo pedagógico, a los educadores nos corresponde la ineludible responsabilidad de enseñar, y enseñar a todos; eso implica un compromiso ético y político que nos impele a democratizar el saber, a garantizar su circulación. Y a eso no podemos renunciar en ninguna de las situaciones que la realidad nos imponga. Tampoco en contextos de virtualidad, de ausencia de corporeidad.

El vínculo pedagógico es también la construcción de una narrativa. Y esa narrativa construye subjetividades: las nuestras como educadores y las de todos los que participan en esos intercambios. “Como ha sostenido Alasdair McIntire (1984: 208) las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias, y nuestra comprensión de esas prácticas asume con frecuencia la forma de un relato. Esta perspectiva reconoce que las prácticas existen en el tiempo y cambian con el tiempo. Su rasgo distintivo es el producto de la práctica pasada y los esfuerzos pasados para entenderlas.” (McEwan y Egan, 2005: 236).

En modo coincidente con estas definiciones, es que consideramos tan importantes los relatos, las narrativas, de los protagonistas de las situaciones educativas. Lo que se “cuenta” sobre lo sucedido en las prácticas nos ayuda a definir posicionamientos y valores, sentimientos y emociones que subyacen a las acciones y decisiones tomadas al momento de intervenir sobre la realidad.

Las reiteradas afirmaciones de docentes acerca de la impotencia que sentían con respecto a sus posibilidades de intervención ante el escenario de la virtualidad, forman parte de esas narrativas y, como tales, aportan a la construcción de subjetividad de educadores y estudiantes, y habilitan la construcción de nuevo conocimiento pedagógico.

Sabemos que, sea cual sea la circunstancia, todos saldremos transformados de cada situación educativa. Y sabemos también que es nuestro lugar como educadores constituirnos en responsables de esas construcciones y de las transformaciones que habilitan. Es a partir de estas convicciones, que resulta tan dolorosa para los docentes la sensación de pérdida de ese lugar privilegiado para encauzar las experiencias formativas.

Nos toca ahora reflexionar sobre esas experiencias e incluir en esa narrativa las consecuencias pedagógicas producidas por la pandemia, el aislamiento y la consecuente virtualidad. Es cierto que asumir la virtualidad en las clases no fue una elección sino una exigencia que la realidad nos impuso. Pero podemos intentar verlo como una ruptura en la cotidianeidad que nos impulsa a revisar aquello que -de alguna



manera- ya pasaba en la presencialidad, revisar críticamente las propias prácticas, interrogarnos. ¿Todo lo que sucedía en las aulas presenciales sería digno de ser rescatado? ¿qué de lo que hacíamos sería mejor descartar?

Jorge Larrosa en su libro *El profesor artesano* (2020) comenta que Borges afirmaba que el problema de los conservadores es que no saben elegir bien qué conservar. Creo que esta afirmación nos cabe hoy a los educadores. Tenemos que elegir qué conservar, y qué transformar para poder enseñar a todos.

Es justo aclarar que el problema no es reciente. “Enseñar todo a todos” es el lema comeniano, el ideal pansófico fundante de los sistemas educativos en las naciones de occidente. Juan Amos Comenius, es el autor de esa frase y nació en 1592 en Moravia. Y hoy, en 2022, seguimos discutiendo qué es ese “todo” que hay que enseñar, y quiénes están incluidos en ese “todos” (que nunca es tan “todos”) al que hay que enseñarlo. Y esto se complica todavía más cuando agregamos el componente metodológico: ¿de qué modo enseñar ese “todo” -que nunca terminamos de definir- a esos “todos” que también están siempre en debate, y que constituyen un colectivo en el que cada inclusión ha sido -y sigue siendo- una lucha?

Claro que Comenius nunca pudo imaginar “enseñar todo a todos” en una plataforma virtual, pero a pesar de esa enorme diferencia, desde que la educación dejó de ser un privilegio para unos pocos y empezó a pensarse para toda la población, desde que pasó de ser una cuestión privada para convertirse en una cuestión de Estado, el tema pedagógico ha estado siempre en el centro de la escena.

La educación nos precede

Todos nosotros nacimos en un mundo donde la educación ya estaba en marcha. No tuvimos la oportunidad de fundarla según nuestras convicciones. La única opción que tuvimos fue subirnos a ese tren en marcha y sumarnos a lo que ya estaba sucediendo. Y fuimos aprendiendo y construyendo conocimiento pedagógico a partir de nuestra propia experiencia docente, y del uso que hacíamos de la teoría como herramienta de resolución de problemas. Sin embargo, es justo reconocer que una vez subidos al tren, más allá de avatares más o menos superables, la cotidianidad de las aulas tenía algún tipo de continuidad. Y así nos fuimos formando como docentes por medio de variedad de mediaciones (formadores más expertos que nos enseñaban lo que sabían, lecturas, lo que iba aconteciendo en las aulas, nuestras relaciones con los otros). Eso fue enriqueciendo nuestra capacidad para realizar de modo cada vez más situado nuestro trabajo de enseñar.

Ferry (2004) afirma que hay 3 condiciones indispensables para toda formación: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Cuando ejercemos nuestro trabajo de enseñar, cuando ocupamos responsablemente el lugar que tenemos en el vínculo pedagógico, estamos llevando a cabo una formación para otros (nuestros estudiantes). Y se convierte en formación profesional (para nosotros docentes) cuando somos capaces de reflexionar y comprender lo que sucedió en ese espacio en el que enseñamos.

“Entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para ese trabajo sobre sí mismo. Es lo que han hecho todas las instituciones escolares, universitarias, de formación, etc.: empiezan por poner a los alumnos en un lugar que tiene por límite las paredes y definen un tiempo para esa formación.” (Ferry, 2004: 56). Y en ese espacio y ese tiempo “hacemos entrar” las representaciones del mundo, lo que queremos enseñar; y esa es la tercera condición que plantea Ferry: la vinculación con la realidad.

Ese tiempo concreto y ese espacio rodeado de paredes –ambos específicamente educativos- fueron los que constituyeron la inmensa mayoría del universo de nuestras clases, sobre esos 3 pilares se construyeron los vínculos pedagógicos. Y ese hacer nos



permitió ir instaurando buenas prácticas, lo que requiere “visión responsable, es decir, percepción afinada, apreciación situacional que tenga debidamente en cuenta los compromisos, los principios y los bienes internos de la práctica”. (Pendlebury, 2005: 86). La pandemia puso todas esas condiciones en jaque. Nos sumergió en lo desconocido. Nos dejó huérfanos de esos espacios y tiempos educativos. Y hasta nos cambió de un modo radical esa realidad que traíamos al aula para ser enseñada.

Nos generó una sensación de no tener experiencia previa en la que anclar estas nuevas prácticas, sentimos que no estábamos preparados (y en realidad seguramente así lo era). El miedo a un escenario desconocido y hostil dejó al desnudo nuestras debilidades, nuestros miedos, nuestras fisuras, nuestras discordancias.

Creo que, como siempre, de la desolación nos salvaron las convicciones. Nos dimos cuenta de la magnitud de la tarea, de ese casi “salto al vacío” que debíamos dar, pero también pudimos vislumbrar la importancia del trabajo que teníamos por delante. Así, la gran mayoría de nosotros, salimos como colectivo a intentar enseñar en esta nueva realidad, a tratar de construir vínculo pedagógico en esos espacios virtuales, espacios sin espacio físico y tiempos a destiempo -tan lejanos de toda nuestra experiencia previa- a enseñar sobre ese mundo que, también, ya era otro.

“Profe, ¿te congelaste?” o las distorsiones de la imagen

La pantalla / ventana

Las clases mediadas por pantallas pusieron nuevas reglas.

Los inicios no fueron fáciles. Lo privado se volvió público, y todos aparecimos en las plataformas virtuales mostrando la intimidad de nuestros hogares. O al menos una parte, cuando eso era posible... Y aparecían hijos, una pareja que traía un mate -al estudiante o al profesor-, alguien que acariciaba un gato y otro que alzaba un bebé. Nos estábamos asomando por la pantalla / ventana a mirar lo que pasaba en cada casa.

¿Qué se mostraba y qué se ocultaba? Fuimos asistiendo a la construcción de una doble verdad: lo que podíamos ver en cada “cuadrado” y lo que pasaba en la vida real de cada persona escondida / mostrada en cada cuadrado.

Se ponían fondos virtuales a las imágenes, y nos encontrábamos dando clase a alguien que aparecía recortado en un mar, y otro participaba desde París con la Torre Eiffel detrás. Y no sabíamos cuáles eran fondos de pantalla y cuáles eran locaciones reales. Porque teníamos estudiantes cursando “realmente” desde el interior de un auto, y la cámara los enfocaba mientras iban manejando, y participaban en la clase opinando sobre el tema en cuestión, desde un auricular; y otros estaban realmente debajo de un árbol, en un sillón de jardín, en algún lugar. Estábamos inmersos en un mundo de simulación donde no sabíamos qué era real y qué no. “En el mundo de la simulación (...) rige casi sin disimulos la doble verdad” (Larrosa, 2000: 17).

Y en esa tremenda heterogeneidad de situaciones surgía el diálogo.

La realidad educativa aparecía disuelta, transformada, deformada, en las plataformas virtuales. ¿Qué pasaba con esas imágenes de rostros que veíamos? ¿Eran realmente los estudiantes? ¿O eran reflejos de ellos que en realidad no estaban ahí? Los estudiantes, o sus reflejos, seguían la clase -aunque es honesto reconocer que también alguno cortaba una milanesa y otro, silenciado en el mejor de los casos, hablaba con alguien que no veíamos porque estaba afuera del cuadrado-.

Pero hay algo de la obstinación pedagógica que nos impelía a continuar, porque seguíamos creyendo que era posible todavía enamorarlos de esas representaciones de la realidad que estábamos ofreciendo, compartiendo, problematizando, de esos saberes en los que nosotros creíamos; y seguíamos apostando a que el “otro” pedagógico también pudiera empezar a conmoverse con ellos. Y resultaba un triunfo inmenso cuando, en algunas ocasiones, lo lográbamos. Y era en esas ocasiones que sentíamos que estábamos consiguiendo humanizar los vínculos a través de las pantallas,



restaurando el vínculo pedagógico fundante de toda pedagogía, que estábamos recuperando una pedagogía reflexiva y humana, en medio de la incertidumbre que vivíamos.

Creo que este es momento para comenzar a estudiar esas experiencias vividas, ponerlas en contexto, analizar esas rupturas de todo lo conocido, y tratar de explicar también, estas pequeñas (inmensas) victorias.

La pantalla / espejo

Pero también había momentos en que la pantalla se volvía pantalla / espejo. Al mirarnos, lo que veíamos en la pantalla de la computadora se parecía a nuestra propia imagen distorsionada, como si estuviéramos en esos parques de diversiones que nos devuelven nuestro retrato desfigurado... Seguramente cada uno de nosotros sentimos más de una vez que lo que hacíamos se parecía a una falacia, que formaba parte de una suerte de engaño, una mentira, una falsa imitación de todos los involucrados, una parodia de una clase real. Pero al mismo tiempo nos empezamos a acostumbrar a escuchar frases como estas: "Necesito un pizarrón." "¿Comparto pantalla?" "Acá les subo una imagen." "¿Me ven?" "¿Me escuchan?" "¿Están ahí?" "¿Me congelé?". Y en algunos momentos miramos con cierto distanciamiento la situación y nos hicimos la gran pregunta: "¿Es esto una clase?" La respuesta no era sencilla ni absoluta, porque esa "clase" era una verdadera ruptura de todos los esquemas conocidos de enseñar y aprender, y también de la identidad docente que habíamos construido con ellos.

En estas pantallas /espejo, la mayoría de los participantes de la clase virtual, mirábamos al que está hablando; por eso muchas veces -como profesora- yo misma miraba mi propia imagen reflejada en las plataformas; daba clase y me miraba a mí misma hablando, explicando algo sobre un objeto de saber. Nunca me había "visto" a mí misma dando clase, ese hecho me generaba una fuerte sensación de extrañamiento, de confusión. ¿Quién está dando la clase? ¿Soy yo? ¿O es esa que estoy mirando, la que está ahí en la pantalla, la que da la clase? Cuando otros participantes tomaban la voz aparecía el alivio de poder escuchar a otro, de mirar los gestos de hablante efectuados en la pantalla, por otro que no fuera yo.

En las clases virtuales se nos cayó la presencia. Perdimos el espacio físico de las aulas y la posibilidad del encuentro de los cuerpos. No hubo más un grupo que interactuaba e imponía su dinámica colectiva en el espacio compartido, ya no podíamos evaluar, durante la clase, los diferentes modos en los que se iba comprendiendo el conocimiento que circulaba, lo que se enseñaba y lo que se aprendía en esa virtualidad que se parecía mucho a un aquelarre. Perdimos también los sentidos. Podíamos ver, pero lo que veíamos era solamente un reflejo de lo real; podíamos escuchar, pero lo que decíamos y lo que escuchábamos nos llegaba distorsionado a través de dispositivos tecnológicos. Y definitivamente no podíamos tocar; no podíamos tocar una mano, ni la mesa en la que se apoyaba; no podíamos oler un libro, ni una hoja de papel, ni el aroma particular de las aulas, de los pasillos; tampoco podíamos saborear ese algo compartido en los recreos que ya no existían. Perdimos los encuentros informales, las charlas en los pasillos, los acercamientos de los estudiantes en los recreos que habilitaban otro tipo de diálogos, que nos vinculaban de otra manera.

Las presencias de los estudiantes siguieron siendo indispensables, pero en tiempos de pandemia, la búsqueda de la presencia se convirtió en la búsqueda de los rostros en la pantalla. Tal vez, cada uno de nosotros participantes de la clase virtual, necesitábamos de las afirmaciones de los otros para asumir esa imagen como nuestra, para sentirnos parte de ese vínculo pedagógico extraño, nuevo, impensado, pero vínculo pedagógico al fin.

Adecuaciones y frustraciones



Estas primeras experiencias que tanto asombraron, y tanto esfuerzo, debates, intercambios y ensayos demandaron, fueron gradualmente formando parte del nuevo escenario educativo. Progresivamente se fue dando una adecuación a la nueva realidad áulica, el extrañamiento inicial empezó a desaparecer. Sin embargo, eso no implicaba que la incertidumbre y el desánimo no nos invadieran muchas veces ante esa realidad no deseada, inhóspita, sorpresiva, ineludible que nos presentó la pandemia; entre otros problemas, captar la atención de los estudiantes resultaba mucho más difícil que en las aulas presenciales.

A partir de diálogos al interior del colectivo docente, fueron emergiendo problemas compartidos. Algunas veces, desde el lugar de educadores, flaqueó la confianza pedagógica, esa confianza en el “otro”, en el estudiante. Y eso llevó, en ocasiones, a la instalación de un vínculo bélico, donde ese “otro” era culpabilizado por no responder como se esperaba, por no cumplir con las expectativas docentes. En estos procesos, se empezaron a percibir a los otros actores pedagógicos -los estudiantes- como responsables de las frustraciones y desilusiones, de las dificultades y los impedimentos de la enseñanza. Es que el estudiante, parafraseando a Meirieu (1998: 72), es “un ser que se nos resiste”. Y esto no es fácil de asimilar. Ante los nuevos escenarios educativos virtuales, a la sorpresa inicial -luego de esfuerzos desmedidos para garantizar la enseñanza- le sucedió muchas veces el enojo.

Ante situaciones que sorprenden, que desbordan, necesitamos siempre encontrar explicaciones que nos tranquilicen, que nos ayuden a entender lo que está sucediendo. Y, en algunos casos, también encontrar “culpables” de esa situación inusitada que nos libere de ser los responsables del fracaso. Las situaciones de enseñanza cambiaron de tal modo que impidieron seguir haciendo lo que se venía haciendo, impidieron seguir repitiendo las prácticas que se consideraban exitosas. De pronto, nada de lo que se sabía hacer, servía y surgió una desagradable sensación de frustración. Las drásticas transformaciones de la realidad nos arrancaron del lugar de la comodidad.

Los frecuentes fracasos en los intentos de adecuar la enseñanza a las aulas virtuales, los enormes esfuerzos fallidos, llevaron a construir explicaciones en las que “los otros” eran los responsables de los problemas académicos.

De esta manera parecía que, como educadores, podíamos quedar a salvo de responsabilidades y culpas, que podíamos tranquilizar nuestra conciencia docente: no éramos los causantes de lo que no salía bien.

Hacia una pedagogía de la posibilidad

Pero esta aparente “liberación de culpas”, en realidad lo que hace es colocarnos en el lugar de la impotencia: cuando no tenemos ninguna relación con las causas de los fracasos... entonces tampoco podemos hacer nada para evitarlos, o para superarlos.

Necesitamos construir una narrativa pedagógica que nos devuelva la capacidad de intervenir en el mundo, necesitamos revisar el vínculo pedagógico en el que estamos insertos.

Cuando afirmamos “el mundo es así”, cristalizamos ese vínculo, aceptamos nuestra impotencia. Y esa es una afirmación falsa, ninguna realidad “es así”, ninguna realidad nos es “dada”; toda realidad está ahí, sujeta a nuestra intervención en ella. Y las clases en contexto de pandemia no escapan a esa realidad. Al reconocer nuestra inserción en el mundo, nuestra potencia transformadora, nos asumimos como sujetos de la historia. Para salir de ese lugar de falsa impotencia, es necesario cambiar radicalmente la perspectiva.

La pregunta pedagógica que habilita la intervención y, por lo tanto, la posibilidad de superar los problemas, es “¿Qué hicimos nosotros para que esto sea así?” Pensando desde categorías freirianas: ¿Qué hicimos nosotros que nos generó “adaptarnos” en vez de “insertarnos” en el mundo?



La adaptación y la inserción son categorías muy diferentes.

La adaptación se vincula con nuestra posibilidad de adecuación a las circunstancias, la cual es seguramente una capacidad importantísima, aunque si bien es valiosa para que podamos adecuarnos a los cambios con los que tenemos que enfrentarnos, es necesario que después seamos capaces de insertarnos en ese nuevo mundo que se nos impone. Y esa operación de “insertarnos” implica intervenir sobre esas circunstancias, requiere de nosotros “toma de decisiones”, salir de la pasividad. Y eso descarta el fatalismo y la resignación ante lo inevitable. Esa acción de intervenir, demanda de nosotros una mirada crítica sobre eso que estamos haciendo, sobre la propia intervención, y también un necesario proceso de historización de esas transformaciones que se nos impusieron. En el caso que nos ocupa en este trabajo, resulta indispensable, entonces, una mirada crítica hacia las prácticas docentes en contexto de pandemia, pero también a las realizadas con anterioridad ya que, como decíamos antes, reconocemos que las prácticas existen en el tiempo y cambian con el tiempo.

A partir de esta afirmación, es necesario retomar en este trabajo algunas de las preguntas iniciales: ¿Todo lo que sucedía en las aulas presenciales sería digno de ser rescatado? ¿qué de lo que hacíamos sería mejor descartar?

De qué experiencias aúlicas venimos...

Es necesario entonces pensar ¿de qué “aulas” venimos? ¿Qué pasaba en la presencialidad? Todos los problemas que desnudó la virtualidad ¿realmente “nacen” con ella? Nos debemos una reflexión honesta.

Había muchas cosas que sucedían en el mundo de la presencialidad que –tal vez por estar tan inmersos en esa realidad- no fueron lo suficientemente detectadas o estudiadas. No solíamos “ver” a los estudiantes “perdidos”, perdidos en el fondo de las aulas, o perdidos en un cúmulo de dudas para las que no encontraban el espacio para la pregunta.

Las aulas presenciales que habitábamos antes de la pandemia, estaban también plagadas de problemas que giraban alrededor del vínculo pedagógico. Aulas que ya estaban atravesadas por problemas vinculares, y viciadas por algunas cuestiones que el proyecto estratégico neoliberal había logrado instalar en las subjetividades de muchos estudiantes, y también de docentes.

La “emergencia del sujeto” (que se proclamaba frente al desdibujamiento de la subjetividad individual propuesto por el modelo normalista), se fue convirtiendo en una justificación del individualismo liberal, de la reificación del deseo inmediato y particular, de un placer hedonista que buscaba sólo la satisfacción personal de los deseos que en realidad se podrían reducir a “antojos” momentáneos (Filpe, 2014). En las clases anteriores a la pandemia, ya se confundían los intereses individuales con los derechos, y así las “libertades” parecían reducirse a que cada uno pudiera satisfacer su capricho inmediato. En numerosas aulas, el conocimiento se presentaba muchas veces reducido y fragmentado, se transmitía banalizado y descontextualizado, ocultando la situación en que se había producido y el sentido de su producción: todo lo vinculado a lo colectivo y lo político se intentaba excluir de las propuestas de enseñanza.

Las aulas solían verse así impregnadas de una nueva dinámica en la que los cuerpos - antes estáticos y controlados por prácticas autoritarias-, se veían dinámicos y en continuo movimiento.

Ante la ausencia de la utopía colectiva, las acciones concretas reinaron sin un sentido que las integrara. Las clases solían verse interrumpidas de manera continua por entradas y salidas que respondían a los “deseos inmediatos” que no se subordinaban a metas de mayor significación como la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos valiosos.

Tenemos que reconocer que, durante las clases presenciales, la atención ya se dispersaba y se atomizaba en mil opciones, se respondía al deseo inmediato que ya no podía doblegarse y al tiempo presente de la inmediatez en el que no se podía esperar que terminara la clase para escribir mensajes de texto, ingerir alimentos o bebidas, salir del aula para hablar por teléfono o hacerlo allí mismo. Todas estas eran, entre muchas otras, prácticas habituales en la cotidianeidad de las aulas.

El discurso de una parte del sector docente solía avalar estas situaciones desde un falso progresismo que parecía considerar estas acciones como la expresión de los derechos individuales. Las clases, atravesadas por interrupciones constantes, empezaron a dejar de tener un inicio o un cierre claros, porque el ingreso al aula se iba produciendo de manera paulatina y constante durante todo el horario y se superponía con los egresos que comenzaban mucho antes del horario pautado de finalización. El tiempo y espacio específicamente educativos, indispensables para la formación y la construcción de conocimiento, ya estaban siendo distorsionados y perdiendo sentido antes de la emergencia de la pandemia. Estas prácticas áulicas atentaban claramente contra la construcción de una totalidad coherente, ya que cada uno participaba de manera fragmentada de la propuesta pedagógica. La cultura zapping ya reinaba en nuestras aulas “reales” en una especie de venganza sobre el modelo educativo de despersonalización e imposición que anteriormente había sido hegemónico. Sin embargo, estas nuevas prácticas no implican el fin de la educación bancaria que denunciara Freire, ya que no pueden vincularse con una educación problematizadora o liberadora; más bien consisten en una adecuación “aggiornada” al modelo neoliberal, que en realidad profundiza la ausencia de conocimiento significativo.

No todo lo que se adjudica a la instalación de las clases virtuales es “creación” de estas experiencias áulicas mediadas por pantallas. Muchos de los problemas que se denuncian ya existían en la presencialidad. Probablemente la virtualidad los haya profundizado, y seguramente los hizo más notorios, pero es importante que seamos capaces de percibir que antes de las clases virtuales teníamos problemas con los tiempos y los espacios pedagógicos, con el mantenimiento de la atención durante las clases y con la transmisión del conocimiento.

Este desocultamiento de problemas pedagógicos pre existentes a las clases virtuales, nos ayuda a reflexionar sobre nuestras propuestas de enseñanza, y en particular sobre los vínculos pedagógicos.

Como educadores nos toca asumir un posicionamiento crítico frente a la pasividad. Y eso incluye revisar la propia práctica y buscar lo que pudimos haber hecho de otra manera. Si las causas de nuestros fracasos están siempre por fuera de nuestras acciones, los fracasos son entonces causados por otros; por lo tanto, le estamos adjudicando a esos “otros” todo el mérito de lo que sucede. En ese “pasaje de responsabilidades” empoderamos a los otros, lo que hace que lo que acontece se vuelva inmodificable, y nosotros quedamos en el lugar de meros espectadores, de sujetos “deseantes” sin herramientas para convertir esos deseos en realidad.

Uno de los mayores obstáculos que podemos observar en las aulas (las pandémicas, pero también las anteriores) es la sensación de estar en una circunstancia que se nos impone y ante la cual no podemos intervenir. Y en ese instante el vínculo pedagógico se desdibuja. Y nos volvemos esclavos de un presente inmodificable. Es ahí donde resulta indispensable la construcción de una narrativa pedagógica que empodere, que nos impulse a reconstruir la fuerza de ese vínculo pedagógico perdido.

La narrativa es una fuerza ficcional, construye realidad y nos construye también a los sujetos que la habitamos. ¿Qué lugar queremos tener en la construcción de estas nuevas narrativas?



Cuando las preguntas pedagógicas me consideran como sujeto crítico, como sujeto potente, es cuando reconocen la fuerza de mis acciones sobre la realidad. Para eso es indispensable la capacidad de preguntarme por mis propios actos en relación con la situación presente: ¿Qué puedo hacer yo para transformar esto?

Como colectivo docente, ¿cómo podemos volver a dotar de sentido a nuestras acciones? ¿Cómo volver a situarnos en el centro de la escena? ¿Cómo rescatar la esencia del vínculo pedagógico que es, justamente, la posibilidad de transformación? Paradójicamente la pregunta que esquivamos tanto es la que nos puede empoderar. Y es la pregunta acerca de nuestros propios errores: ¿qué hice mal?

Regreso a una nueva normalidad. Qué nos dejó la experiencia virtual

El vínculo pedagógico es más saludable cuanto más sincero, más honesto. Tenemos que construirlo democráticamente, partiendo de nuestras propias contradicciones, de nuestros errores. No es posible volver a ese vínculo pedagógico fundante del origen de la educación moderna, basado en la imposición de una autoridad pedagógica y la ilusión de ausencia de conflictos.

Educar es la acción humana por antonomasia, el acto fundante, la acción ineludible.

El vínculo pedagógico es, por lo tanto, un vínculo humanizador, un diálogo amoroso.

Es nuestra responsabilidad hoy, como educadores, construir vínculos pedagógicos humanizadores en este extraño contexto, en este paulatino retorno a nuestras vidas previas a la pandemia. Y esto tenemos que llevarlo a cabo tanto en clases presenciales, como a través de las pantallas; insertarnos como sujetos críticos en esta realidad que se nos impuso a fuerza de virus y barbijos, distancias y ausencias.

Dejar de ser esclavos de los actos de los otros, revisar la propia práctica, reflexionar en y sobre nuestras prácticas pedagógicas buscando siempre esa acción posible que potencie, que pueda dotar de nuevos sentidos a lo que hacemos.

El desafío es superar la impotencia, aprender de nuestra experiencia y pensar colectivamente nuevos vínculos pedagógicos cargados de sentido. Es necesario empoderarnos como colectivo, construir acuerdos con nuestros compañeros docentes y con nuestros estudiantes.

Atrevernos a hacer la incómoda pregunta acerca de nuestros errores. Porque ese es el espacio sobre el que podemos, tenemos, que intervenir. Las realidades que se nos presentan no son nunca inamovibles, es necesario buscar siempre nuestras posibilidades de transformar aquello que requiera ser transformado, porque nuestra potencia se basa en nuestra capacidad de autocrítica y de imaginar soluciones nuevas a problemas nuevos. John Berger afirma que *“El ser humano es la única criatura que vive dentro de, por lo menos, dos escalas temporales: la escala biológica de su cuerpo y aquella de su conciencia. (Esto es tal vez lo que le brinda un sexto sentido.)”* Berger (2011: 159). Seguiremos interrogando a nuestras propias prácticas, seguiremos construyendo vínculos humanizadores y -aceptando la invitación de John Berger-, seguiremos andando, siempre, “con la esperanza entre los dientes”.

Referencias bibliográficas

- Berger, John (2011) *Con la esperanza entre los dientes*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Ferry, Gilles (2004) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Filpe, Alicia (2014) “Universidades: ¿Cuál es el nuevo desafío?” en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP* (2014). La Plata, UNLP.
- Freire, Paulo (1985) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Larrosa, Jorge (2000) “Agamenón y su porquero: notas sobre la verdad, la realidad y los aparatos pedagógicos en la época del nihilismo” en Tellez, Magaldy (2000)



Repensando la educación en nuestros tiempos (2000). Buenos Aires, Novedades educativas.

-Larrosa, Jorge (2020) *El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio*. Buenos Aires, Noveduc.

-MacIntyre, Alasdair (1984) *After virtue*. Paris, Universidad de Notre Dame.

-Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

-Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

-Pendlebury, Shirley (2005) "Razón y relato en la buena práctica docente" en Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.