

La enseñanza virtual y la virtuosidad de la enseñanza. Miradas docentes a la relación educativa en la formación inicial del profesorado

Virtual teaching and the virtuosity of teaching. Teachers' views on the educational relationship in initial teacher training

Diego MARTÍN-ALONSO*

Gonzalo MALDONADO-RUIZ**

Ana MÁRQUEZ-ROMÁN***

RESUMEN

Presentamos en este texto un estudio fenomenológico-hermenéutico en el que tratamos de construir sentido y significado a nuestra experiencia en la formación docente, poniendo el foco en la naturaleza de nuestra relación con los estudiantes y cómo esta se ha visto alterada con la irrupción forzosa de la educación a distancia provocada por la pandemia. Para ello ponemos en diálogo nuestras propias historias con el pensamiento de autoras y autores de diversas tradiciones, de manera que nos permita profundizar en cómo la formación online *de-forma* la formación inicial de profesorado. En este análisis establecemos tres ejes de profundización: la de-formación de los límites; la de-formación de las relaciones; y la de-formación de los espacios. El análisis termina señalando a dos lugares: 1) la relación educativa es la experiencia de un encuentro estético, esto es, relación educativa tiene una naturaleza presencial; 2) debemos buscar las maneras en que la educación a distancia, desde su singularidad y maneras particulares de proceder, pueda complementar (y no sustituir) la esencialidad de una relación que demanda la presencia de los cuerpos.

Palabras clave: formación inicial; educación a distancia; relación educativa; espacio educativo; COVID-19.

ABSTRACT

We present a phenomenological and hermeneutical study in which we try to construe meaning upon our teacher training experience, focusing on the nature of our relationship with students and on how this relationship has been disrupted due to the forced transition to remote education in the context of the Covid-19 pandemic. To do so, we establish a dialogue between our personal stories and the theoretical thoughts of authors from different theoretical traditions. This will help us to understand how online teaching distorts the initial training of teachers. This

* Doctor en Educación y Comunicación Social. Universidad de Málaga. Contacto: diegomartin@uma.es

** Graduado en Educación Infantil. Universidad de Málaga. Contacto: gonzamaldo@uma.es

*** Graduada en Educación Infantil. Universidad de Málaga. Contacto: marquezr@uma.es

analysis focuses on three central themes: the distortion of boundaries, the distortion of relationships, and the distortion of spaces. The analysis throws light on two concluding remarks: 1) The educational relationship is the experience of an aesthetic encounter; that is, the educational relationship has a face-to-face nature); 2) We should find the ways in which remote education, with all its peculiarities, can contribute to (not substitute) the essence of a relationship that demands the physical presence of the body.

Keywords: initial teacher training; remote education; educational relationship; educational space; COVID-19.

Introducción

Antes de la situación originada por la COVID-19 me encuentro con Rosario en la escuela a la que acudo como voluntario. He tenido la suerte de acompañarla desde que tenía tres años y ahora, que tiene ocho, siempre celebramos nuestros esporádicos encuentros con la alegría del primer día. Esta vez nos abrazamos con una ilusión desbordante, pero, rápidamente, se separa con cara de asombro.

–Maestro. Sigues oliendo como cuando te conocí– me dice impresionada.

En ese momento sentí que, sin yo saberlo, también mi olor formaba parte de mi rol docente. Era un ingrediente constitutivo de la experiencia estética que supone estar en clase.

Cuando nos confinamos, la escuela pasaba a vivirse desde las limitadas pulgadas de un monitor de ordenador (en el mejor de los casos), y yo, desde mi lugar ahora como profesor universitario, intentaba hacer lo propio con las estudiantes con las que ahora trabajaba. En esta nueva experiencia, esa vivencia estética perdía elementos, porque ahora no nos podíamos ni abrazar ni, aunque suene extraño, olerlos. Sin embargo, no sé muy bien por qué razón, antes de cada videoconferencia con las alumnas me perfumaba.

Quizá era porque el olor me disponía de manera diferente a la relación educativa, o quizá era porque lo importante no era el cómo oliera, sino la disposición a querer ser olido, a querer atravesar los límites conscientes y racionales y, por tanto, a querer entrar en una relación profunda donde no todo es palabra o imagen definida.

(Gonzalo Maldonado-Ruiz)

El olor es algo a lo que cotidianamente no le prestamos atención y, sin embargo, cuando nos preguntan, por ejemplo, por el olor de nuestra comida favorita o de algún elemento de nuestra infancia, lo recordamos al instante. No sólo podemos describir ese olor, sino que todas las sensaciones que éste nos provoca vuelven a recorrer nuestro cuerpo casi constituyendo un saber desplegado a través de percepciones, un saber implícito no consciente (Pozo, 2014). Igual sucede con la fragancia de las personas. Cuando estamos con alguien, en relación, no reparamos en ello y, sin embargo, al igual que Rosario, lo percibimos y se vuelve esencial en el vínculo que construimos. De hecho, podemos volver a sentir la presencia de esa persona al encontrarnos con un aroma parecido en su ausencia.

El 15 de marzo de 2020 se decretó en España el estado de alarma, a causa de la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19. Todas las asignaturas que impartíamos en los grados de Magisterio y Pedagogía debieron pasar a la modalidad “a distancia”. Esto es, las clases y

tutorías se adaptaron para que pudieran impartirse de forma virtual, momento en el cual las videoconferencias, documentales, artículos y chat se convirtieron en herramientas indispensables.

Pero, ¿cómo *huele* una enseñanza *a distancia*? Esta situación nos quitó los olores del aula, de los estudiantes y del profesorado. Y, al “esterilizarse” la experiencia de aprendizaje a base de gel hidroalcohólico, desapareció algo de mayor calado. Era algo que, al igual que el olor, siempre hemos tenido en clase y que, precisamente por eso, por tenerlo delante, habíamos obviado: la presencia de los estudiantes. Y es quizá en este momento en el que deberíamos comenzar a preguntarnos hasta qué punto la distancia imposibilita la enseñanza.

Cuando hemos trabajado en la distancia las clases no han sido igual de fructíferas, aunque lo hayamos pretendido. Desde este lugar, que en cierto modo toma forma de incomodidad en nuestro rol docente, nos llama especialmente la atención la afirmación tajante de gran parte de la opinión pública: “La teleeducación, igual que el teletrabajo, llega para quedarse” (Ferrer, 2020) ¿Es eso cierto? ¿Es esto un avance para la universidad? ¿Por qué no somos capaces de aprovechar la formación virtual? ¿Qué hay en juego para que, a distancia, sintamos que falta algo?

Los medios de comunicación virtuales son herramientas idóneas para mantener una comunicación constante con el alumnado. Y, sin embargo, en estos meses hemos sentido que algo se nos escapaba. La relación con las estudiantes no ha sido igual que en las aulas. ¿Cuál es esa relación que buscamos? ¿Cómo se construye? ¿Por qué no es suficiente si la comunicación es la misma o incluso más accesible? ¿Qué se pierde cuando la relación es virtual? ¿Qué hay en la naturaleza de la relación educativa universitaria que necesita la presencia?

Estas son las preguntas sobre las que, más que responder, vamos a tratar de pensar en este texto. Y en tanto que nos preguntamos por la esencia de una experiencia, más concretamente por la experiencia de nuestra relación con los estudiantes de Magisterio, abordamos la escritura del texto desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003).

Para realizar este análisis y pensar con las preguntas antes planteadas, nos apoyaremos en nuestra propia experiencia como docentes universitarios (en formación pre- y posdoctoral) y en la obra de autores que abordan el estudio de la relación educativa desde diferentes perspectivas: tradición lacaniana, estética en la educación e investigación sobre formación docente con la experiencia y el conocimiento práctico como ejes. Así, presentamos en este texto un estudio fenomenológico-hermenéutico en el que tratamos de construir sentido y significado a nuestra experiencia en la formación docente, poniendo el foco en la naturaleza de nuestra relación con los estudiantes y cómo esta se ha visto alterada con la irrupción forzosa de la educación a distancia.

El análisis realizado es de tipo temático. Esto significa, siguiendo la tradición fenomenológica vanmaniana, que:

se pueden utilizar los temas que van surgiendo como guías generativas para escribir el estudio de investigación. Dicho de otro modo, todo el estudio, o al menos su cuerpo principal, se divide en capítulos, partes o apartados que tratan un aspecto esencial del fenómeno que se está estudiando (Van Manen, 2003: 184).

De esta forma, hemos dividido el texto en partes, que toman forma de historias que *nos* pasan y que, desde una mirada estética que cuida nuestra sensibilidad hacia las relaciones (Kahttar y Callaghan, 2019), nos hacen reflexionar sobre aquello que es esencial, y en la mayoría de casos inconsciente, en nuestros espacios de formación. En concreto nos detenemos en tres temas y cómo estos se ven de-formados con la educación virtual y a distancia: los límites en

la relación educativa, la propia experiencia de relación y los espacios en que estas tienen lugar.

La de-formación de la formación inicial

Hablar de una *de-formación* de la educación superior puede parecer un intento por negar la enseñanza virtual, y casi un anhelo a lo que un día fue la universidad. Todo lo contrario, elegimos pensar en la idea de de-formación porque nos sugiere que la enseñanza digital no ha venido a sustituir ni replicar los espacios que antes poblábamos, sino que, de alguna manera, ha transformado su naturaleza. Así, buscamos cuestionarnos en qué lugares críticos se sitúan estas de-formaciones, de modo que nos permita proyectar nuestro pensamiento y reivindicación pedagógica, como ejercicio político, cuando todo vuelva a la “normalidad”.

En concreto, nuestra experiencia nos ha llevado a detenernos a pensar desde tres lugares de de-formación: los límites, las relaciones y los espacios.

La de-formación de los límites

Llevamos ya dos meses con las clases a distancia. Laura, una estudiante de pedagogía, me pide cita para consultarme sobre una tarea de clase. Sin embargo, me dice, no puede conectarse en mi horario de tutoría, por lo que quedamos a una hora y día diferente. A mí en principio no me afectaba porque por las mañanas estoy en casa trabajando, no me supone una molestia una fecha u otra. Cuando llega el día, yo estoy en casa contestando otros correos, mientras espero a que se conecte a la videoconferencia, pero eso nunca llega suceder. Al día siguiente me escribe diciendo que se le había olvidado avisarme de que no podría presentarse a la cita por motivos laborales. Se queda, por tanto, sin la tutoría y sin consultarme las dudas.

Varias semanas después me vuelve a intentar solicitar una cita: “La semana que viene tengo horario de trabajo por la mañana, ¿puede ser por la tarde?”. Como en realidad sí voy a estar en casa, en principio me resulta indiferente, no parece que me vaya a suponer grandes cambios una hora u otra. Así que quedamos en tener tutoría la semana siguiente, por la tarde, nuevamente fuera de mi horario de tutoría. Esta vez sí se conecta y podemos abordar todas sus consultas.

(Diego Martín-Alonso)

Esto que nos pasaba con Laura, siendo anecdótico y circunstancial, expresa algo de lo que se pierde –o se transforma– en la relación educativa cuando se pasa a la distancia y lo virtual. Y es que, cuando pensamos en esta y otras escenas similares que hemos vivido junto a nuestras estudiantes, lo primero que observamos es que la enseñanza virtual, por su propia condición, crea unos límites¹ que son también virtuales. Esto es, como dice la RAE para definir lo virtual, “que tiene existencia aparente y no real”.

¹ Al hablar de límites en este texto nos referimos al estudio que hace de ellos Recalcati (2014, p.32): “La experiencia del límite [...] promete salvar al ser humano del abismo del goce mortífero [...] sostiene el deseo como la posibilidad de alcanzar Otro goce distinto del mortífero, no implica opresión de la vida, sino su posible liberación. [...] Si acepto perder parte de mi ser –si «el hombre renuncia a predominar sobre el otro y a querer vivir solo», como diría una vez más Lucrecio– mi existencia ganará sentido humano, podrá dar sentido a su presencia en el mundo, podrá

En una situación como la que nos encontramos en los pasados meses, pasando la mayor parte del tiempo en nuestros hogares, lo que antes se condensaba en espacios fragmentados de tiempo (clases, tutorías, etc.) ahora parecía diluirse. ¿Qué sentido tiene en este contexto mantener un horario de tutoría y fijar esos horarios como límites para el encuentro? ¿Cuáles son los límites? ¿Tiene sentido crearlos? ¿Pierden en la distancia su virtud los límites para el encuentro educativo?

Teniendo en cuenta la premura con la que las universidades han tenido que adaptarse a la tele-educación, y la dificultad que esta celeridad ha dejado para la reflexión docente, muchas prácticas se han transformado en lecciones magistrales virtuales o en un catálogo de vídeos como si de un servicio de “streaming” se tratara. De hecho, las herramientas de videoconferencia no tardaron en actualizar sus programas para añadir una opción para grabar esas clases en directo y que pudieran ser vistas en otro momento. En este contexto, con la docencia *virtual*, podría desaparecer la *virtuosidad* de la enseñanza, y la formación universitaria se convertiría en una acumulación de conocimiento en la que nosotros, los docentes, nos convertiríamos en un recurso –inerte– más.

No queremos afirmar con esto que los momentos de encuentro virtual no pudieran promover (con una ratio menor, eso sí) la construcción de una relación educativa. Lo que planteamos es que la clase, como experiencia estética, supone un momento de encuentro único, “un momento de velocidad e intensidad puras, como cuando un cuerpo nadador se convierte en onda y se suspende momentáneamente en nada más que una intensidad de fuerzas y ritmos” (Davies, 2014: 71).

Entonces, ¿qué diferencia *la clase*, la relación docente-estudiante, de otros recursos formativos como libros o documentales? La enseñanza, también la formación docente, debe orientarse al proceso de subjetivación, esto es, “al surgimiento de la subjetividad humana” (Biesta, 2017: 36), y que “tiene que ver con la emancipación y la libertad, y con la responsabilidad que viene con esa libertad” (Biesta, 2017: 23). Y el proceso de subjetivación no ocurre con la acumulación de información, sino cuando se hace de la vivencia una experiencia (Van Manen, 1998, 2003). Esto es, cuando lo vivido nos atraviesa y construimos de ello algo propio, un saber encarnado y contextualizado en lo vivido (Delory-Momberger, 2020; Martín-Alonso, 2019). En otras palabras, la acción se convierte en un elemento fundamental de la formación inicial al suponer la vía en donde las estudiantes se encuentran con aquello que les constituye como maestras y que, por su larga trayectoria en el sistema escolar, forma parte de su conocimiento práctico; es decir, del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores que “operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia y que condicionan su percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación” (Pérez Gómez, 2017: 17). Esto es lo que, desde otros lugares, se ha llamado como “saber de la experiencia”:

Apelar a la noción de “saber de la experiencia” es un modo de referirse a la necesidad de cuidar el desarrollo personal de un modo de saber y de “ir sabiendo”, una disposición que no tecnifica ni fija lo sabido y lo hecho, sino que, a la vez que busca una orientación práctica, se pregunta por el sentido y por la capacidad de revivir de nuevo cada vez ese sentido en el hacer (Contreras, 2013: 131).

Cuando hablamos de experiencia aquí nos referimos a la construcción que hace el estudiante de lo vivido, tras lo vivido. Es una narración que nunca tiene una correspondencia plena con lo acontecido o, mejor dicho, no podemos saber su grado de correspondencia con lo ocurrido; pero, en cualquier caso, se sostiene en lo vivido. Y lo vivido es siempre contextual, todas las experiencias se sitúan en un contexto determinado, singular y único. Es decir, “no hay, ni

participar en la vida de la ciudad, tendrá derecho de ciudadanía en la comunidad de los hablantes y de los mortales”.

podrá haber nunca, una especie de ‘situación en general’ o ‘en abstracto’” (Bárcena et al., 2006: 250). Y por eso mismo, el lugar del educador, para ser considerado como tal, es un lugar de presencia, una presencia provocadora (en su sentido estético) como confrontación externa para el desarrollo del pensamiento práctico (Pérez Gómez, 2017, 2019).

La enseñanza requiere, entonces, presencia. De lo contrario corre el riesgo de convertirse en transmisión de información. ¿Por qué?, ¿qué hay en la naturaleza de la relación educativa que hace que no sea posible, aun con todos los medios técnicos y tecnológicos de la era digital?

Llegamos aquí al punto con que iniciábamos este epígrafe cuando decíamos que no es posible construir unos límites en la enseñanza virtual. Es en este sentido en que nos ha iluminado la situación de emergencia sanitaria que nos ha obligado, por motivos de seguridad, a distanciarnos físicamente de nuestros estudiantes. Con la enseñanza a distancia nos ha sido complejo, si no imposible, establecer límites –como en la escena narrada con Laura–. Y en la medida en que se han evaporado los límites, también lo ha hecho la posibilidad de orientar las clases al desarrollo de saberes experienciales.

Los límites nos marcan lo que podemos y no podemos hacer. Delimitan los márgenes de lo posible y, con ello, de lo vivido. Y en tanto que lo vivido tiene lugar dentro de unos límites, es dentro de esos mismos límites donde damos sentido y significado a lo vivido y, en consecuencia, donde se producen los procesos de subjetivación. Es decir, es dentro de los límites donde es posible la construcción de un yo y, en nuestro caso en la formación docente, empezar a pensar y vivirse las estudiantes como maestras. Esto es lo que Recalcati (2015) expresa como la “experiencia virtuosa del límite”.

Podemos concluir así que los límites sólo se pueden construir en presencia, porque tienen que ver con el hacer, con lo vivido, con la experiencia radical y corpórea. Por tanto, la construcción de unos límites que hagan posible la relación educativa requiere la presencia física y simbólica de los cuerpos en relación, en lenguaje discursivo (Grosso, 2017).

Así, en nuestro intento de no negar la enseñanza virtual, pero sí cuestionarla, miramos al futuro preguntándonos: ¿Es posible una presencia cuando “no se está”? ¿Qué se hace esencial en la construcción de una relación mediatizada por la conexión de internet? ¿Cómo se vive la relación educativa en la educación a distancia? ¿Cómo se deforma la relación?

La de-formación de las relaciones

En las primeras sesiones del proyecto de enseñanza coordinada que realizamos en el Grado en Educación Infantil² llevamos a cabo una actividad donde las estudiantes desayunan mientras comienzan a verbalizar y a poner en contraste aquello que piensan sobre su lugar como maestras, el de la escuela y las infancias. Este curso las estudiantes se organizaron para traer todo lo necesario para que nadie se quedara sin comer. Este supone el momento inicial (de muchos otros que vendrán) donde les invitamos a pensar alrededor de la comida, algo que incluso nosotras como equipo docente solemos hacer en un intento de “humanizar” nuestro lugar profesional que, a veces, sufre el riesgo de vivirse como anexo a nuestras biografías.

Cuando nos confinamos, en el inicio de nuestros encuentros virtuales, parecía que esa “humanización” se había disipado un poco para ser ocupada por la corrección y el decoro. Poco a poco, fui

² Proyecto coordinado de las asignaturas de “Hacia una escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas”, “Didáctica de la Educación Infantil” y “Organización Escolar en la Educación Infantil”, con una larga trayectoria que se puede consultar en Soto et al. (2016) y Peña et al. (2016).

invitando a las estudiantes a desayunar mientras charlábamos, en un intento de replicar la dinámica que generábamos en la presencialidad. Es cierto que esto ayudó a generar otras sintonías, pero la réplica se veía trunca al tener una naturaleza diferente: compartíamos el tiempo de desayunar, pero realmente no estábamos compartiendo nuestro desayuno.

(Gonzalo Maldonado-Ruiz)

Cuando las clases eran presenciales tratábamos de crear un espacio amable y, por ello, nos preocupábamos por compartir el desayuno. No se trataba tanto de comer todos del mismo plato, sino de la experiencia del convivio. De hecho, aunque no llegáramos a desayunar lo mismo, siempre aparecía un “qué bien huele... ¿qué traes?”, o un “qué buena pinta tiene eso”. El desayuno del otro se convertía así en parte de nuestra experiencia. Más allá de lo anecdótico, aquí se pone en juego una dimensión propia de la condición humana y, con ello, de la formación de docentes. Y es que, como nos dice Lacan, el yo se hace en relación con el otro. No basta con la imagen y la palabra del otro vista a través de la pantalla, una reducción que no “nos roza”. Porque no es igual desayunar juntos, en presencia, en la misma mesa, que cada quien en la suya y a distancia.

Para pensar en esto nos resulta revelador el concepto, de tradición lacaniana, de la ley de la comensalidad (Consenza, 2019), que se define por dos condiciones:

a) la relación del ser humano con la comida implica siempre la relación con el otro, y que b) dicha relación con la comida y con el otro está reglamentada por el Otro [...] Esta ley general lleva consigo toda una compleja articulación que se compone de capítulos fundamentales, inherentes a los tiempos, los lugares y los modos de la práctica convivial. En torno a ellos, una historia de larga duración ha sedimentado [...] las escansiones públicas invariables y los rituales-base, el sistema de distribución “política” de los lugares en la mesa, en breve, todo el ordenamiento normativo regulador de la experiencia alimentaria (Consenza, 2019: 38-39).

La ley de la comensalidad actúa como una suerte de concreción de la ley de la castración en el ámbito de la alimentación. Dicho de otro modo, es a través de la ley de la comensalidad, al interiorizar los límites que esta trae, que se humaniza la criatura, una humanización simbólica del consumo alimentario que lo arranca del “yugo de su bestialidad” (Consenza, 2019: 39). Así es que comemos siempre en el campo del Otro e, inevitablemente, en relación con el otro. Pasamos de lo instintivo a lo simbólico, a la construcción de un yo, de una subjetividad, en el momento en que nos ponemos en relación con el Otro. En otras palabras, accedemos a lo humano, en el campo alimentario, a través de la asunción y puesta en juego de unos límites y unos significados compartidos. En otras palabras, “el punto de partida ontológico es la relacionalidad, no la individualidad” (Murriss y Borchers, 2019: 198).

Así, la humanización, y con ello el proceso de subjetivación, solo es posible con la experiencia radical de la alteridad. No podemos ocupar un lugar simbólico en la mesa, en relación con los demás, si estamos solos ante la pantalla: la opcionalidad *del lugar* en relación al Otro se ve condicionada al funcionamiento de un algoritmo. Tampoco podemos, por poner otro ejemplo, respetar que a cada quien le corresponde un trozo de tarta si estamos solos en casa. De hecho, podríamos comerlo *todo, sin límites* para con el otro, porque no hay un otro. De igual forma, el profesor no puede ocupar un lugar simbólico si no ocupa antes uno físico en el aula.

¿Qué tiene que ver esto con la formación docente y la educación a distancia? Lo primero que debemos considerar al abordar esta cuestión es el paradigma epistemológico en que nos situamos y, con ello, la manera de entender la formación docente que defendemos.

Entendemos, apoyándonos en autores e investigaciones que nos preceden (Contreras, 2016; Huber et al., 2011; Pérez-Gómez, 2012; Van Manen, 1998), que el oficio docente es relacional. Son las maestras y maestros quienes deben ponerse en juego, en primera persona (Piusi y Mañeru, 2006) y son ellas quienes deben deliberar, decidir y actuar (Schwab, 2013). La formación de profesorado no puede, entonces, enfocarse a la transmisión de modelos y teorías para que los docentes apliquen en su práctica. Por tanto, nos orientamos a una formación que busca que las estudiantes de magisterio puedan pensarse como maestras, poniéndose en relación con los modelos y teorías pedagógicas, no para aplicarlos, sino para, desde ellos, poder pensar en sus inquietudes y necesidades como futuras docentes. En consecuencia, en este complejo entramado que supone el proceso de subjetivación, tiene lugar un encuentro político con el Otro que demanda, inexcusablemente, el encuentro radical de docente y estudiante.

Aparece así una falla de la educación a distancia, la falta que nos dificultaba construir una relación fructífera con las estudiantes y entre ellas mismas. Y es que en la naturaleza de la relación educativa hay algo común, hay una experiencia compartida. No se trata de hacerse a uno mismo y por sí mismo, porque esto no es posible. Sino de hacerse a uno mismo en relación con el Otro (Recalcati, 2016).

No es casual, desde esta perspectiva, que en la distancia no sea posible una *danza gastronómica* como la que vivíamos en el aula. En el convivio no hay una relación con la comida, sino con el Otro. Es una experiencia de alteridad. Cuando vas a coger del plato a donde yo me dirijo, me freno. Cuando queda una galleta, antes de cogerla, pregunto si alguien la quiere. Porque puedo traer la leche de avena hoy, que sé que te gusta especialmente a ti. Es una dinámica de sintonía y de cuidado que nos hace sentir que las estudiantes están presentes en la relación.

Se trata entonces la formación docente de un espacio de creación compartido, donde cada quien lleva su deseo, lo pone en juego (Recalcati, 2016) y va dando sentido a lo que va viviendo desde su historia. Recreando lo que ya traía. Dependerá de lo que cada quien lleve al aula –la invitación del profesor y la historia del estudiante– lo que se vaya a crear en ese espacio.

Y si tomamos la idea de educación como experiencia de encuentro estético, no podemos dejar de pensar que nuestro cuerpo también se encuentra en un espacio, uno que condiciona cómo nos disponemos a la relación educativa. Aparecen así nuevas cuestiones para pensar: ¿Existe un *lugar de encuentro* en la virtualidad? ¿Es posible construir una intersubjetividad estética que se deja afectar kinestésicamente por la alteridad cuando estamos *a distancia*? ¿Cómo se deforman los espacios en la educación a distancia?

La de-formación de los espacios

Han pasado unos pocos días desde que las universidades y escuelas se cerraron. En una búsqueda a contrarreloj de maneras y recursos para adaptarnos a la “modalidad on-line” (así la llamaron), mis compañeras de docencia y yo decidimos vernos en una reunión virtual. Nos saludamos y, tras unas bromas para intentar descomprimir la evidente tensión, una compañera me dice: “Qué fondo más bonito has puesto con los libros. Voy a coger un cuadro que tengo por aquí y lo coloco detrás para dar color”. Van pasando los días y las semanas y, poco a poco, vamos controlando incluso la iluminación para aparecer bien en plano. De hecho, nuestros fondos se vuelven tan iconográficos que, si cambiábamos de “plató” por algún motivo, siempre comentábamos la nueva localización. Sin embargo, todo ese cuidado que hacíamos de lo que aparecía en plano, se transformaba cuando salíamos de sus márgenes.

Aún recuerdo mirar hacia abajo en alguno de los seminarios virtuales y verme con el pantalón de pijama, mi manta y mis zapatillas de estar por casa.

(Gonzalo Maldonado-Ruiz)

De manera sutil y silenciosa, nuestros hogares se han convertido en los últimos tiempos en los escenarios donde los encuentros y relaciones intentaban tener lugar. Hablamos de intentar porque, ¿hasta qué punto una estantería estratégicamente colocada en el fondo del plano de una webcam puede suponer un lugar digno para el encuentro? ¿Qué es lo que caracteriza a un espacio como lugar?

En los últimos tiempos parecía que íbamos dejando atrás la disposición de las aulas en las que los estudiantes se sentaban uno detrás de otro, con una parte de la mirada colocada sobre la nuca de la persona de delante y la otra en el docente de turno que iba a predicar el pretendido conocimiento científico universal (Korthagen, 2008). De este escenario se ha ido dando paso, poco a poco, a otros que se constituían como lugares donde la cuestión espacial podía suponer otra subjetividad con la que entrar en relación (Santos Guerra, 1977, 1993). Y como un tsunami, la *enseñanza confinada* nos ha vuelto a colocar sentados, con la mirada volcada en lo que ocurre en 15 pulgadas (con suerte) de monitor.

Esta es una disposición espacial que no sólo conduce a la pasividad, sino que reduce las posibilidades de una experiencia educativa a unos márgenes muy reducidos. Mientras que la realidad virtual promete algo similar a un mundo de posibilidades infinitas, lo cierto es que el *espacio* que nos ofrece para la acción, para el hacer, es limitado. ¿Cómo se encaja la complejidad de desarrollar el pensamiento práctico en apenas unas pulgadas? Difícilmente se pueden acoger las dimensiones que transgreden lo discursivo si fragmentamos, de manera literal, a las personas. En la mayoría de las propuestas educativas online hemos acogido al *busto* de cada quien y no a la persona. Hemos primado la vista y el oído, mientras que el resto de los sentidos han quedado reservados para el espacio de lo íntimo. Curioso es este giro en un momento en el que los debates educativos ya habían asumido que es *toda* la persona la que se encuentra *en clase* y que, por tanto, teníamos que acoger y trabajar con su mundo tácito, experimental y emocional.

Por ejemplo, antes de que la pandemia cambiara nuestras vidas, las estudiantes de Educación Infantil (en el marco del proyecto coordinado antes mencionado) desarrollaban un trabajo grupal apoyado en una experiencia escolar real y que tenía como finalidad diseñar un ambiente de aprendizaje para niños y niñas de Educación Infantil que acudían a la facultad. Este proyecto seguía el modelo de “Lesson Study”, y se diseñaba cooperativamente. Las estudiantes lo llevaban a la práctica, revisaban, y volvían a llevar a la práctica con un grupo de niños y niñas diferentes. Después de la primera intervención con los niños y niñas, era bastante común que las estudiantes vivieran un conflicto interno por no saber cómo posicionarse de manera respetuosa con las niñas y niños que, al mismo tiempo, no entraran en contradicción con sus propias teorías proclamadas.

Estos escenarios, provocadores de desequilibrio y desborde, son algunos de los que removían ese mundo tácito de las estudiantes con las que trabajamos. Un espacio de acción que ponía a las estudiantes en el abismo, en la necesidad de reformulación de ideas arraigadas para empezar a reconstruir, a través de la reflexión sobre la acción (Schön, 1992), otras ideas nuevas acerca de qué supone ser docente. Es un desborde de alteridad de las propias expectativas diseñadas y proyectadas. A las estudiantes mencionadas, el propio proceso les estaba revelando en ese momento la diferencia abismal entre el diseño de una propuesta y el hecho impactante de saberte maestra. Parecía necesitar ponerse en juego y entrar en crisis para encontrar sentido a su experiencia y su lugar como docente.

La enseñanza virtual, sin embargo, nos ha robado este espacio de acción y, con ello, la reflexión sobre la acción. Se trata no solo de la oportunidad de “poner en práctica lo que se

aprende” (como en la escena narrada) sino de considerar la acción como un momento de crisis donde, debido a la incertidumbre y a la ausencia de respuestas fijas, afloran aquellos elementos tácitos que no suelen componer nuestros discursos.

Y es que, como venimos exponiendo, el oficio docente es relacional, una profesión “de contacto”. Y ahora nos toca enseñar y aprender “sin contacto”. Les toca a las estudiantes de magisterio aprender a crear vínculo con la infancia, pero sin la infancia. A generar contextos de aprendizaje sin un espacio que los sustente, sin un lugar de encuentro, porque ha desaparecido el espacio del aula, el de los pasillos, la cafetería, e incluso el de la calle. La enseñanza virtual nos restringe las oportunidades de diálogo, vínculo y “apego espacial” (Pilowsky, 2014) que a menudo generamos con los lugares. Todo aquel espacio que, en algún momento, formó parte de la experiencia universitaria queda ahora reducido a los márgenes de una pantalla que limita la posibilidad de acción y de vivencia.

No obstante, a pesar de sus limitaciones, si negamos de forma tajante la educación a distancia podremos descuidar las potencialidades que esta pueda ofrecernos. Mientras que señalamos las pérdidas de espacios como lugares en la formación virtual, asistimos también a videoconferencias donde, a través de ventanas en una pantalla, entramos en los hogares de compañeros y estudiantes. Parece que hemos dejado atrás el espacio de lo común para acceder, al menos a nivel visual, al espacio de lo íntimo. ¿Hemos pensado las potencialidades y dificultades que esto puede tener en nuestras propuestas de formación? Sin duda, intentar construir relación con las estudiantes desde sus hogares puede suponer una oportunidad para que se escuchen a sí mismas en su cotidianidad y en conexión con los conocimientos a los que se van acercando en las clases. Esto no sólo es uno de los movimientos cruciales en el desarrollo del pensamiento práctico, sino que además es una *acción política* que nos permite “comprometernos” (Manyozo, 2016) con nuestras teorías proclamadas. Sin embargo, al mismo tiempo que esta puede ser una potencialidad educativa, también debemos plantearnos si el “intento de presencia” en tantos espacios al mismo tiempo, nos puede dejar sin lugar.

Un cierre

Los recursos digitales han hecho que podamos readaptar nuestra docencia con relativa rapidez a la distancia a la que nos ha obligado la alarma sanitaria. Así, a través de la enseñanza virtual hemos podido continuar las clases, aunque haya sido de forma distinta. Sin embargo, en esta “forma distinta” hemos sentido una incomodidad, parecía que algo se nos escapaba y se perdía.

Para pensar en eso que se nos desvanecía nos hemos orientado a la pregunta por la esencia de la relación educativa en la formación docente y cómo esta se ha visto de-formada con la educación a distancia. A través de este ejercicio de reflexión hemos llegado a observar, junto con otras y otros autores, que la relación educativa tiene una naturaleza presencial. No pretendemos con esto desdeñar las potencialidades formativas de la educación virtual. En la situación en que nos encontramos se hace imperante pensar *desde* lo que el contexto digital nos ofrece y *con* lo que el contexto digital implica; de manera que podamos vivir su complementariedad con la presencialidad y no vivir en un constante anhelo de lo que podría ser y no es. Pero eso lo dejamos para otro texto. El foco de este artículo está no en las virtudes o limitaciones de la enseñanza virtual, sino en la naturaleza de la relación educativa y en qué medida esta requiere la presencia de los cuerpos en relación.

A modo de síntesis, podemos concluir que la docencia es un oficio relacional, exige un ejercicio de comprensión (Martín-Alonso et al., 2019; Van Manen, 1998) de la experiencia del alumnado y de sus necesidades para poder acompañarle en su proceso de maduración. Se trata de un movimiento de “salida” dirigido al encuentro con el otro. Por esto es que Biesta (2017) habla de la enseñanza como una visita:

[Visitar] es pensar en los pensamientos propios pero en una historia muy diferente de la propia, permitiéndote a ti mismo de ese modo la “desorientación que es necesaria para comprender exactamente cómo el mundo le parece diferente a otra persona” (Disch, 1994, p.159) [...] Visitar no es, por tanto, ver a través de los ojos de otra persona, sino ver con tus propios ojos desde una posición que no es la propia –o, para ser más precisos, en una historia muy diferente de la propia (Biesta, 2017: 136).

Si el oficio docente es esta visita ¿cómo vamos a enseñar a las estudiantes de Magisterio sin salir de sus hogares? Sin el encuentro en el aula no es posible una reflexión, precisamente, sobre lo vivido en las aulas. Desde nuestras casas no podemos ponernos en juego ni pensar en nuestras experiencias con la misma radicalidad y plenitud. En otras palabras, el desarrollo del tacto pedagógico demanda el encuentro radical de docente y estudiante, no basta con la imagen en la pantalla. Es necesario el viaje al aula para el encuentro.

Así, la visita simbólica a la experiencia del otro demanda un viaje físico que haga posible el encuentro. La odisea del viaje se convierte de esta manera en parte de la experiencia educativa: calculamos el tiempo que vamos a tardar para llegar en hora; escuchamos conversaciones que luego vinculamos a los saberes que en clase construimos; aprovechamos para poner en suspensión otras cuestiones que consideramos menores y comenzamos a pensar en lo que vendrá en la sesión de hoy... Porque solo al salir de los muros del yo –quizá representados en este viaje en las paredes del propio hogar– es posible el proceso de subjetivación. Esto es, “la enseñanza sólo tiene significado cuando conlleva ‘trascendencia’, es decir, cuando algo viene de fuera y trasciende a la persona ‘que aprende’” (Martín-Alonso, 2019: 69)”. El ir a clase se convierte en un viaje que es físico, pero también simbólico. Dicho de otro modo: para estar en clase primero hay que ir a clase. Nos situamos *afuera* (Vilanova Buendía, 2014) para que la experiencia nos cale, tanto como la lluvia nos moja si salimos sin paraguas, sin protección. Puede que a esto se refiriese Teresa Punta (2013: 52) cuando ponía el encuentro en el centro de la enseñanza: “si en la escuela no se da el encuentro, no hay escuela”.

Referencias bibliográficas

- BÁRCENA, Fernando, LARROSA, Jorge, y MÈLICH, Joan Carles (2006). “Pensar la educación desde la experiencia”, en *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259.
- BIESTA, Gert (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- BLANCO, Nieves, MOLINA GALVAÑ, Dolo, y ALBIOL GONZÁLEZ, Clara (2016). “Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente”, en *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. (223-256). Barcelona: Octaedro.
- BRUNER, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CONTRERAS, José (2013). “El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27. 3), 125-136.
- (Ed.). (2016). *Tensiones fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.
- COSENZA, Doménico (2019). *La comida y el inconsciente*. Madrid: NED.
- DAVIES, Bronwyn (2014). *Listening to children: Being and becoming*. New York: Routledge.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2020). “Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes*”, en *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 6-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>

FERRER, Jordi (2020) "La teleeducación post-COVID: así transformará la tecnología las formas de dar clase y de evaluar", en *La Razón*. Recuperado de: <https://www.larazon.es/tecnologia/20200504/f6we76ijvfg4naisyzbtxxevzu.html> (21/7/2020).

GROSSO, José Luis (2017). *En otras lenguas. Semiopraxis popular-Intercultural-Poscolonial como praxis crítica*. Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE.

HARGREAVES, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (5.a ed.). Madrid: Morata.

HUBER, Janice, MURPHY, Shaun y CLANDININ, Jean (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion*. Bingley United Kingdom: Emerald.

KHATTAR, Randa y CALLAGHAN, Karyn (2019). "Learningliving: Aesthetics of Meaning Making" en *Feminist Research for 21st-century Childhoods. Common Worlds Methods* (pp. 179-186). London: Bloomsbury Academic.

KORTHAGEN, Fred (2008). "Teacher Education: a Problematic Enterprise", en *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. (pp. 1-19). Routledge.

MANYOZO, Linje. (2016). The pedagogy of listening. *Development in Practice*, 26 (7), 954-959.

MARTÍN-ALONSO, Diego (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular* [Universidad de Málaga]. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10630/19311>

MARTÍN-ALONSO, Diego, BLANCO, Nieves, y SIERRA, Eduardo (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (1), 103-122.

MURRIS, Karin, y BORCHERDS, Cara (2019). "CHILDING: A different sense of time", en *Feminist Research for 21st-century Childhoods. Common Worlds Methods* (197-208). London: Bloomsbury Academic.

PEÑA, Noemí, SERVÁN, María José, y SOTO, Encarnación (2016). "Creando ambientes de aprendizaje a través de la Lesson Study en la formación inicial de docentes de infantil" en *Renovación pedagógica en educación superior* (1). Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, 15-21.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

----- (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

----- (2019). "Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad", en *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio, SOTO GÓMEZ, Encarnación, y SERVÁN NÚÑEZ, María José (2015). "Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación", en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29.3 (84), 81-101.

PILOWSKY, Myriam (2014). *Apego espacial. La lugaridad en el aprendizaje*. Ediciones de la Junji (Junta Nacional de Jardines Infantiles).

PIUSSI, Anna María y MAÑERU, Ana (Eds.). (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.

POZO, Juna Ignacio (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.

PUNTA, Teresa (2013). *Señales de vida*. Buenos Aires: Lugar.

RECALCATI, Massimo (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona: Anagrama.

----- (2015). *¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna*. Barcelona: Xoroi.

----- (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1977). "El espacio como factor educativo", en *Revista Española de Pedagogía*, 135, 81-91.

----- (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de pedagogía*, 213 (185), 55-58.

SCHÖN, Donald Alan (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

SCHWAB, Joseph Jackson (2013). "The practical: A language for curriculum", en *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 591-621. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>

SOTO, Encarnación, SERVÁN, María José, y CAPARRÓS, Rosa (2016). "Otra escuela posible: Claves para reconstruir el conocimiento práctico en el contexto universitario", en *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 157, 5-15.

VAN MANEN, Max (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

----- (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

VILANOVA BUENDÍA, Alejandra Manena (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los «niños» ante «formas otras» de conocer y vivir*. Universidad de Barcelona, Doctorado en Educación y Sociedad.

Cita sugerida: MARTÍN-ALONSO, Diego; MALDONADO-RUIZ, Gonzalo y MÁRQUEZ-ROMÁN, Ana (2020). "La enseñanza virtual y la virtuosidad de la enseñanza. Miradas docentes a la relación educativa en la formación inicial del profesorado" en *Revista Argonautas*, Vol. 10, Nº 15, 61-73.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 5 de octubre de 2020

Aceptado: 10 de noviembre de 2020