

Sobre el concepto de clase en tiempos de pandemia y la pesquisa de una identidad en ciernes

Pablo Aranda

ORCID: 0000-0002-9203-1394

pa.aranda0@gmail.com

Universidad Católica de Santa Fe

Fecha de presentación: 19-11-2020

Fecha de aceptación: 09-12-2020

Resumen

El siguiente artículo nos acerca algunas reflexiones sobre el concepto clase en tiempos de pandemia y sobre las formas de re-construcción de una identidad en ciernes en relación al mismo. Luego se analiza un caso particular, a través del formato narración docente, para estudiar una escena previa a la pandemia que puede ser marco para iniciar, orientar y promover una posible discusión sobre el aprendizaje y sus efectos. Para abordar una aproximación al caso en cuestión se ha trabajado con una serie de conceptos tales como clase, identidad, aprendizaje, evaluación y dimensión afectiva. Los objetivos de este trabajo son lograr tensar ciertas conceptualizaciones, repensar las condiciones de aprendizaje en la situación inédita en la que se encuentra el quehacer docente y, por último, poner en valor las narrativas docentes ya que permiten mapear aspectos de las clases en tanto observación y captura de una memoria-común en estos momentos tan urgentes.

Palabras clave: clase - identidad - aprendizaje - evaluación - dimensión afectiva

Abstract

The following article brings us some reflections about the concept of lesson in pandemic times and on the ways of re-building a budding identity in relation to it. Later a particular case is analyzed, through teacher narration, to study a pre-pandemic scene, which could be the framework to initiate, guide and promote a possible discussion on learning and its effects. In order to undertake an approach to the mentioned case, it has been dealt with a series of concepts such as lesson, identity, learning, evaluation and emotional dimension. The aims of this work are to tighten certain conceptualizations, to rethink the learning conditions in the unprecedented situation in which the teaching job

is found, and finally, to put in value teacher narratives since they allow us to map certain aspects of the lessons as observation and capture of a collective memory in these critical times.

Key words: lesson - identity - learning - evaluation - emotional dimension

La clase, ese fantasma impenitente

“El sentido de todos los que enseñan: de aquí a la eternidad, incertidumbres a granel” (Jackson, 2002: 104)

Partimos de la idea inicial de que la educación es uno de los conceptos más problematizados socialmente al estar siempre, como condición de existencia del mismo, en crisis. Es decir, el término educación y el término crítica, como propiedad constitutiva del primero, están presentes en la pragmática de su discurso, en todas las escuelas, en todas las aulas, en todas las situaciones de clase en donde se perfila una u otra definición del mismo. La crítica nace en la actividad misma de educar, en ese movimiento que la comprende. Resulta que, en palabras de Alliaud y Antelo, “se olvida muy fácilmente que una educación sin adversidad no es una educación” (2009: 40). Ahora bien, frente a la presente y compleja situación mundial que vivimos donde todo se ha vuelto incierto, lábil, in-seguro, desencajado, la educación intenta, incesantemente, inventar, dar respuestas, aproximaciones a una temática que la excede y, a su vez, la atraviesa. Podríamos decir que se espera, casi por mandato ético, de ella ser el espacio donde se construya o donde la sociedad busque respuestas. Me refiero a espacio teniendo en cuenta lo que Martínez desarrolla cuando afirma que

el territorio no es una locación, es una trama relacional. No se sabe cuál es el territorio de una escuela. El territorio de una escuela se define por las relaciones que es capaz de desplegar (2020: párr. 7, el subrayado es nuestro).

Sin lugar a dudas el despliegue relacional fue una de las prontas respuestas que dieron las instituciones educativas ante el confinamiento.

Ante este panorama me interesa detenerme sobre el concepto clase en tiempos de pandemia y en el registro de la pesquisa de su nueva identidad en ciernes. Lo que trato de decir es que en estas condiciones actuales la clase se volvió un fantasma impenitente a la búsqueda de un cuerpo identitario, tanto material como simbólico. Toda identidad, nos recuerda Hall, “ nombra como su otro necesario, aunque silenciado y tácito, aquello que le <<falta>>” (2003: 19). Maestras, maestros, profesores, profesoras, directivos, la comunidad educativa en su conjunto, ha contado con y ha acudido a los gestos y objetos que antes anclaban una identidad, lo que podemos nombrar como una memoria-común de la clase en un espacio y tiempo específico. Cientos son los relatos de docentes que nos muestran esa exploración. Algunos se aferraron al uso de lo material como de lo simbólico con la pretensión de traer así, y en ese “traer así” hacer cuerpo de, una identidad en retirada. ¿Qué es, qué hace una clase, qué constituye una clase? Por su parte, Souto sostiene que clase son las diversas formas de concreción en las que se manifiesta el acto pedagógico (1996: 119); en tanto, Becerra expresa que “se tramita allí demandas sociales que ninguna otra institución estatal detecta” (2020: párr. 7). En cuanto a los elementos constitutivos del concepto clase lo pensamos desde Jackson (1968) y Souto (1996), para destacar como tales a: los procesos en interacción, espacio (aula) y tiempo (año lectivo) donde transcurren acontecimientos singulares, efectos más allá del ambiente, lugar de encuentro y de contraposición, espacio de cruces y atravesamientos, vinculación, acciones ritualistas y cíclicas, profesor/a y alumnos/as en relación asimétrica, organización del tiempo. Al igual que Jackson entendemos que “la clase no es sólo un entorno físico relativamente estable; proporciona además un contexto social bastante constante” (1968: 47). Pero no podemos dejar de indicar que la estabilidad y la constancia, señaladas por el autor, han sido objeto de des-composición en nuestro tiempo más cercano y cercado en el cierre del ámbito escolar.

Por otro lado, la clase en los domicilios particulares, o lo que Inés Dussel llamó “la clase en pantuflas”, generó una

“traslación de prácticas al orden virtual” (2020: 12). Muchos colegas comentan sobre esa traslación y sobre la incansable forma de recuperar el aula¹, ya sea desde clases a través de *WhatsApp*, correos, *Classroom*, cuadernillos, videollamadas, en el intervalo entre lo analógico y lo digital, entre otros, en donde apelaban al uso de guardapolvos, de escarapelas para los actos, de toma de asistencia, de pizarrones, de afiches, de mapas, de murales, pizarras digitales, audios, videos, etc. Todos elementos que invisten lo que entendemos por aula, una serie de objetos y artefactos dispuesto con la finalidad de concretar la clase. Lo único que no supimos traer, pienso, fue el recreo, ese tiempo muerto de productividad pero potencialmente vivificante, estuvimos/estamos en una clase 24/7. Todas estas maniobras dan cuenta de la necesidad imperiosa de asir esa identidad de la clase que en estos formatos y soportes parece perderse en lo que se ha dado en llamar “la continuidad pedagógica”. La que muchas veces no ha sido más que un persistente intento de normalizar una situación imprevista e inusitada.

Así el estado de la cuestión, cada clase demanda y debe ser inventada: estamos construyendo un saber-estar y saber-hacer sobre la marcha. La identidad de lo que conocíamos como clase ha desaparecido o ingresó a un proceso de borramiento, pero sus ecos persisten. Hall, en su libro *Cuestiones de identidad cultural*, se refiere a la identidad y señala que

se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas (2003, p.18).

1 El profesor, licenciado y doctor en letras (UBA) Gustavo Bombini en el 5º Conversatorio entre docentes “Desafíos de la Lengua y la Literatura en modo cuarentena”, organizado por Humanidades UNSAM, señaló que “un aula es un aula y esa aulidad la tenemos en suspenso”. Acordamos, pero frente a un exacerbado proceso de viralización de la virtualidad es necesario preguntarse ¿qué aulidad tenemos habilitada o nos permitimos habilitar?, ¿se puede habitar esta aulidad suspendida?, ¿qué aulidad estamos aprobando en el sólo ejercicio afanoso de continuidad?, ¿qué otras cosas puede ser un aula?, ¿a qué de la aulidad conocida es necesario volver y a qué no?.

Ahora bien, la des-ubicación de la clase en el espacio-tiempo-común que conocíamos es una presencia que reclama atención. En estas circunstancias, ¿qué identidad clase estamos construyendo en nuestros discursos y nuestras representaciones? Todos acordamos que la clase en la no presencialidad no debe ser la repetición en línea de la clase presencial; pero ¿qué de una y qué de otra podemos comulgar? Y, a su vez ¿qué es necesario mudar, en los dos sentidos: el de cambiar y el de llevar desde allá hacia acá?

En el siguiente apartado se recuperará la escena de una clase previa a las condiciones que se nos impuso en la pandemia. Para ello voy a recurrir a un género que cobró mayor significatividad en este contexto, me refiero a la narración docente. ¿Por qué, para qué, se preguntarán, narrar la práctica docente? La narración de la praxis docente permite realizar, entre muchos otros, dos procesos que se implican: uno de objetivación del acto y otro de subjetivación del sujeto que desempeña la acción. De modo que el acto docente se convierte en objeto de estudio, de crítica, de revisión y, por otro lado, la subjetivación de la función docente permite revisar la metodología entendida como el cuerpo de procedimientos donde se sintetiza la teoría en persecución de los objetivos que cada docente se propone. Además, narrar nuestra práctica es darle temporalidad a la experiencia que se nos escurre, es ingresarla, de esta forma, en la espacialidad de lo cognoscible y, desde allí, volverla reversible. Por lo tanto, indefectiblemente, toda clase es un trabajo de narración. La narración docente se manifiesta así como el dispositivo de voz de los y las docentes en el mapa escolar, no sólo como registro de lo que se planifica, sino, sobre todo, de lo que acontece. En las siguientes páginas me propongo tomar una narración de mi práctica docente para pensar lo real en, y desde, sus modulaciones, usando como referencia los resultados de un trabajo anterior (Aranda, 2017)². En nuestras clases el mundo se configura a través de

² En ese texto escribía sobre la educación entendida como gestualidad amorosa y que “en ese proceso, en ese proyecto estamos nosotros y nuestros/as alumnos/as: la vida. La vida es una posición irrenunciable. La escuela debe promover prácticas de libertad que creen la decisión para así tensionar las posiciones y dar pie a la posibilidad”

los discursos, toma forma, se nos de-forma, es expuesto en el devenir de la palabra para cuestionar lo ya dicho, lo no dicho, lo por decir. En este orden de ideas, comprendiendo el potencial de la narración docente, afirmamos que toda clase es una intervención y una interpelación, intervienen, modesta y soberbiamente, el mundo en su realización.

La escena recortada: una cartografía de mi experiencia

“Un maestro no es más que un invento del discípulo”

(Antelo, 2003: 255)

Vale aclarar que la narración docente no es sólo el dispositivo pedagógico que permite articular la intervención y los vínculos. El exceso, la idea de lo demasiado, es una característica presente en ella, es decir la narración docente es desmedida. ¿En qué sentidos está fuera de medida? Podríamos decir que es una escritura que roza la ficción, desde el hiperbatón hasta la metonimia. Un discurso metonímico exageradamente desmesurado. Por otro lado, es desmedida porque su propósito es contener una experiencia colectiva que se escapa y que no deja más que marcas, no síntomas, en los cuerpos. Es desmedida porque es un esfuerzo el intento de traer el pasado, intento que busca cargar de un nuevo valor lo que ya no es, un ejercicio de re-construcción. Es des-medida y, quizás, es en esa fuerza que se expresa el quehacer docente. La escena que voy a compartirles constituye una breve narración de una clase, ese fantasma impenitente imposible de medir.

La idea de traer una clase es el intento de reconstrucción de un momento en particular para realizar una captura, una observación de los distintos aspectos de la misma. Permítanme subrayar que el tiempo que dista desde la clase que me propongo narrar y la actualidad no es demasiado, pero a partir de ahora ¿cómo vamos a medir la concepción de lo temporal?

Me propongo habitar el lenguaje de mi propia experiencia para poder desarrollar y desenrollar su cartografía. Por lo tanto, voy a compartir una escena de clase, un recorte de aula

que me ha, me sigue, afecta(n)do. ¿Por qué la persistencia de la afectación o su no clausura? Primero, porque no hay en el acto educativo posibilidad de cierre, de desenlace, de cosa terminada. En todo caso podríamos decir que es inconcluyente ya que busca su término, su fin, pero, a su vez, su trabajo conlleva un tratamiento (de lo) imposible. Segundo, porque pienso que esta clase no finalizó aún, ya que hoy, lejos de esas aulas presenciales y de esos/as alumnos/as, lejos de ese docente que fui; sigo re-pensando estas cuestiones y las considero dignas de ser compartidas y estudiadas. Lo afectado, el afecto, no se clausura, persiste. Sobre lo anterior Watking sostiene que “estar en sintonía con el afecto requiere la atención cercana propia del etnógrafo al detalle, la conciencia de las diversas relaciones y la fuerza afectiva que éstas generan” (2019: 40). Lo cual es para mí, casi por definición, el ser docente. Además, quiero indagar el otro lado de la escena recortada, es decir, el resonar de esas palabras, vivenciar mi propio recorrido por ella, desde la implicación subjetiva que conlleva mi quehacer hasta los efectos incalculables. La escritura de mi experiencia es el intento de escenografiar el pasaje por mi cuerpo y mis ideas.

El hecho ocurre en el año 2018, cuando estaba dando clases en un segundo año, en una escuela de la ciudad de Santa Fe. Estábamos en el cierre del primer trimestre, había tomado una evaluación escrita, ya las había corregido y estaba a punto de empezar a repartirlas. Me dispongo a nombrar a mis alumnas y alumnos a medida que aparecen sus respectivas evaluaciones sobre el escritorio. Nombro a Martín que tiene de nota un 4 (cuatro) y luego a Sofía que tiene un 10 (diez). A lo cual, Martín, luego de recibir la suya y de mirar la de Sofía, (¿le?, ¿me?, ¿se?) dice “estudiando cualquiera”. Esta frase que en su momento me sonó a pura ocurrencia, ha seguido re-sonando en mí y trataré ahora de escribir ese re-sonar, porque “lo que cuenta del saber pedagógico no es su acumulación, sino su reactualización” (Contreras y Pérez de Larra Ferré, 2010: 49).

En principio, la frase de Martín advierte que no hay ningún logro en la relación nota-estudio. En realidad lo realmente llamativo, nos dice Martín sin decirlo, es sacarse un 10 sin haber

estudiado. Quiero pensar que esa frase me devuelve otra idea sobre la evaluación en tanto instancia y campo problemático y problematizado del acto educativo. Martín estaba diciéndome: no hay nada heroico en esa nota. Salvo un acatamiento a ciertas normas. Una ubicación de normalidad. Una devolución de lo mismo. Un repetir repleto de explicaciones. Una respuesta a una pregunta que no abre ninguna búsqueda. Me recordó, además, a Philippe Meireu citando a Alain, cuando comparte la presencia en las clases de “un modo de preguntar que mata la buena respuesta” (1998: 31). De esta manera, esta irrupción de Martín afectó, afecta mis clases, mi forma de pensar el momento de la evaluación, sobre todo, para decirme *no hay aprendizaje igual* y para repetirme que aprender es la pura ocurrencia del alumno.

En otro orden, la frase estaba, también, haciéndome un llamado de atención, al destacar una exclusión, un estar afuera, no me refiero solamente a la no correspondencia con el aprobado; sino a mi propia selección clasificatoria. Algo que yo no había pensado: la evaluación como una marcación de competitividad, como estado al que hay que llegar previa preparación (estudiando). ¿Qué había en esa evaluación o, lo que es mejor, qué (quiénes) faltaba(n) en esa evaluación? Fernando Serrano en su resumen del libro *Infancia. Entre educación y filosofía* de Walter Kohan señala la imagen dogmática del pensamiento, más precisamente quiero detenerme en el séptimo postulado para pensar la evaluación, cuando agrega que “sólo se pregunta lo que se puede responder” (2009: 4). Frente a este tipo de pregunta de la cual mi evaluación, seguramente, estaba repleta y que es el colmo de la no novedad y de la no ocurrencia del alumno, es decir de la no posibilidad de aprendizaje porque “la enseñanza no es sino un efecto del aprendizaje pero nunca al revés” (Antelo, 2003: 255).

La ocurrencia o la zona incierta

Al retomar esta escena, empiezo a pensar el tiempo, disponible y dispuesto, de la evaluación en mis clases, en su carácter restrictivo, prescriptivo y selectivo, elementos diferentes a los

modos de valoración que se ensayaron en las clases *on-line*, en el registro censal de la conectividad, en las rúbricas que convertían en datos realidades tan dispares para acceder a una clase. Me pregunto ¿qué evaluábamos antes?, ¿capacidades, destrezas o respuestas al pedido de atención? Al releer el texto Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación de José Contreras, coincido en su interrogación: “¿por qué no se evalúa cuando se aprende?” (2013: 15). Lo que el autor expone es algo así como si la evaluación y el aprendizaje existiesen en dos temporalidades diferentes o si el divorcio de los dos conceptos fuera producto de la burocratización del acto de educar. La frase de Martín estaba resaltando esta contradicción: lo que nombré como la zona incierta donde sucede el aprendizaje; ya que el mismo es un ejercicio del des-propósito puesto que excede, escapa de mi posibilidad de control, ubicándose, de esta manera, en una zona incierta.

La evaluación que yo no vi en su momento y que puso en crisis la ocurrencia de Martín fue la evaluación arbitraria, en términos de Juan M. Escudero Muñoz quien la describe como

la que no justifica bien sus criterios y procedimientos, o la que utiliza criterios bastardos al no buscar con ellos la facilitación del aprendizaje, sino la tipificación, clasificación y selección de los estudiantes es un obstáculo para provisión de una buena educación (2005: 10).

Entre otras cosas que hemos aprendido o que podemos nombrar durante este año es la revisión de la idea evaluadora de la escuela pre-pandemia, este movimiento valorativo por sobre el calificativo, esta serie de intentos y de posibilidades en afán no sólo de continuidad, sino además de, atendiendo a lo que Escudero Muñoz llama, buena educación. A lo cual yo agregaría comprometer el saber, entendiendo esto como encuadrarlo en la tensión social e individual que acontece el acto pedagógico. La educación compromete el espacio común: lo simbólico y lo material. Por lo tanto, para la educación su tiempo de acción siempre es hoy en el aquí y en el ahora.

(In)conclusiones

En este tiempo de fragilidad e incertidumbre, en el que vivimos entre la idea de los finales de ciclos o del presentismo desbordante, la educación ha implosionado en relación a la crisis que afecta a la sociedad y, sobre todo, a la naturaleza humana. Los restos de este naufragio no sólo anuncian lo sucedido sino que nos obligan a una re-construcción y una re-creación: el sujeto humano debe volver a nacer. ¿Qué ser humano pretendemos para los tiempos que vendrán? Es la educación la que debe trabajar en la respuesta a esa pregunta. Porque educar es, ¿ya lo sabemos?, trans-formar. La repartición de lo común en el orden simbólico, es el espacio del quehacer docente y no podemos olvidar que el docente es un etnógrafo al detalle (Watking, 2019).

En este breve análisis y luego de haber expuesto una aproximación al concepto clase, de rastrear lo que entendemos como sus elementos constitutivos y de haber reflexionado sobre una escena particular y sobre el momento actual, hemos problematizado una serie de conceptos: la identidad de la clase como concreción del acto pedagógico (Souto, 1996), la evaluación punto neurálgico y de inaplazable revisión, la dimensión afectiva cimiento de toda práctica educativa, atenta al cuidado y recibiendo la importancia que le corresponde dentro de la aulidad que habitemos, la recuperación de lo vincular como sostén, nos ha sostenido, de la continuidad pedagógica. Se educa, nos recuerda Becerra, “para acompañar, se educa para la certeza de que tendremos alguien a quien hacerle preguntas” (2020: párr. 12). Ciertamente es que el acopio de experiencias nacidas en este tiempo intempestivo y de no presencialidad han dotado a los docentes de nuevos horizontes de acción y de discusión. Al igual, y lo que no es menos importante y de urgente atención, que un malestar, agobio, hartazgo, miedo, exposición y cansancio superlativos en todo el cuerpo docente.

Para realizar una (in)conclusión me gustaría hacerlo con las palabras de Henry Giroux cuando nos advierte que “las escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsas de resistencia que provean módulos pedagógicos para

nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales, formas que pueden ser usadas en otras esferas más directamente involucradas en la lucha por una nueva moralidad y visión de la justicia social” (1985: 65). Ahora, después del cierre general de la vida en pandemia, sabemos que las aulas de las escuelas deben ser, o como mucho producir, bolsas de resistencia, es decir el espacio en donde se defienda lo humano, en donde se discuta y problematicen las tensiones sociales, en donde resuenan todos los dolores y todas nuestras ilusiones.

Por último, y aunque no sea el centro de la temática abordada en este texto, me gustaría anotar y de esta forma dejar abierta la siguiente idea: resulta interesante pensar si al igual que la pandemia la clase que conocíamos, muchas veces, no nos encerró.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Capítulo 2: Grandezas y miserias de la tarea de enseñar”. En Alliaud, A. y Antelo, E (Eds.), *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 39-50). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- [Antelo, E. \(2003\). Nada mejor que tener un buen desigual cerca. *Educ. Soc., Campinas*, 24 \(82\), 251-258.](#)
- [Aranda, Pablo \(2017, 5 de enero\). Educar: abrir la posibilidad ante la posición \[on line\]. *Revista de cultura y política La tecl@eñe*. Editor/Director: Conrado Yasenza. . Fecha de consulta: el 30 de agosto de 2017.](#)
- [Becerra, M. \(2020, 2 de noviembre\). Por qué no abrimos antes Google Classroom, *Anfibia*.](#)
- [Contreras, J. \(2013\). Tener historias para contar: profundizar narrativamente la educación. *23ª Jornadas Internacionales de Educación*. 39ª Conferencia llevada a cabo en la Feria Internacional del Libro, Buenos Aires, Argentina.](#)

- Contreras, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara Ferré (comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata: Madrid, España.
- [Dussel, I. \(2020\). “La clase en pantuflas” Dussel, I; Ferrante, P.; Pulfer, D. \(comps.\), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria.](#)
- [Escudero Muñoz, J. M. \(2005\). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 \(1\), 0. ISSN: 1138-414X.](#)
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*.(44), 36-65.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita <<identidad>>?. En Hall, S. y Du Gay, P. (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Jackson, Ph. (2001) [1968] “Los afanes cotidianos”, En *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- (2002). *Práctica de la enseñanza*. Cap. 3: “Incertidumbres de la enseñanza” (pp. 79-104). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- [Martínez, M. \(2020\). Los virtuales de la escuela. *Revista Ignorantes*. Fecha de consulta: 2/11/2020.](#)
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Leartes.
- [Serrano, Fernando \(2009\) “Infancia, educación y filosofía”. Fecha de consulta: 2/11/2020.](#)
- Souto, Marta (1996) “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” En Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 28 (51), 30-41.