

Ruptura y desplazamiento en la práctica docente en pandemia

Alfonso Torres Hernández

Docente de Licenciatura y posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. torresama@yahoo.com.mx

Concibo a la narrativa de experiencias pedagógicas como un dispositivo que permite recuperar la práctica propia del sujeto en una condición y situación determinada en su estado natural y que le posibilita la reflexión individual y colectiva al momento de compartirla a través de la escritura o la oralidad. En este sentido, compartir la experiencia pedagógica representa siempre un espacio complejo, más aún si se comparte a través de la escritura. Invariablemente surgen interrogantes que interpelan a los otros, ¿qué escribo?, ¿para quién escribo?, ¿para qué escribo?, pero particularmente interpela a nuestra propia identidad y cultura construida en nuestro ejercicio docente al preguntarnos ¿quién escribe?, esta última interrogante implica un reconocimiento a nuestra trayectoria y al posicionamiento actual. Efectivamente, la manera en que enfrentamos la pandemia es producto de nuestro *habitus* construido en nuestra profesión. Los *habitus* son estructuras predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas (Bourdieu, 2007, p. 86).

El conflicto cognitivo que se enfrenta al escribir, con éstas y otras interrogantes, es similar al enfrentado en las primeras semanas de la pandemia por el Covid-19 por los docentes, que envueltos en un halo de incertidumbre de manera recurrente se preguntaron: ¿y ahora qué hacemos?, ¿cómo le voy hacer para dar clases?, evidentemente que el escenario del futuro inmediato no era alentador por la cuestión del confinamiento y aislamiento social que nos impuso la pandemia. Se

reconfiguro la realidad social, la escuela y la relación pedagógica. Fue necesario iniciar un proceso de desaprender para volver a aprender, dicen los maestros. La reconstrucción de los escenarios escolares cotidianos, con sus rutinas y formas culturales, con sus sedimentos y prácticas, estaban en un proceso de revisión y adaptación para incorporarlos en los espacios del hogar, de la casa. La escuela entonces se trasladó a la casa, y cada docente, desde su *habitus*, comenzó a enfrentar esta nueva realidad en trabajo cotidiano.

La ruptura con las tareas habituales que se realizaban en la escuela fue casi en lo inmediato. Las maestras y maestros comenzamos a implementar formas de comunicación distintas a través de dispositivos digitales, cuestión que, si bien nos trajo consigo nuevos aprendizajes, también implicó un reordenamiento de nuestra vida familiar y una distribución distinta de los recursos económicos al generarse nuevos gastos en materia de conectividad, equipos de cómputo, mobiliario y adecuación de espacios. En el mejor de los casos ésta fue la condición de adaptación ideal, pero en la mayoría de los casos el escenario y condiciones fueron todo lo contrario.

El desplazamiento hacia una cultura digital, desde casa, fue uno de los grandes retos de la pandemia para nosotros los docentes. Este desplazamiento no constituía solamente la aprehensión de determinadas habilidades técnicas sino un posicionamiento y pensamiento diferente. Las formas culturales construidas en el espacio escolar tendrían que dar paso a nuevas relaciones y miradas. Hasta marzo de 2020, el “*centro*” de nuestra labor profesional lo constituía el espacio físico de la escuela y las relaciones sociales presenciales que desarrollábamos, Joan-Carles Mélich nos dice:

El centro es uno de los aspectos fundamentales de la tradición antropológica. Es el origen, el punto de partida de la historia, lo que da cohesión y unidad a la comunidad. El “centro” es el principio y también el medio y la justicia. Tiene un significado “físico” pero también “intelectual y moral”. La pérdida del centro, idea clave de la sociología de Niklas Luhmann, significa la pluralización y la relativización radical de los valores... La pérdida del cen-

tro implica el desequilibrio. El orden social se tambalea... Sin el centro, la acción educativa aparece seriamente dañada. No hay vinculación con la tradición, no hay un punto de referencia para establecer finalidades y, por lo tanto, tampoco hay teleología. ¿Para qué educar?, será una pregunta que dejará perplejos a los pedagogos (Mélích, 1998: 126).

La pandemia nos planteó entonces el reto de qué hacer si perdíamos el “centro”, de dónde generalmente estamos asidos. El reto lo enfrentamos de mil maneras. La experiencia pedagógica construida en años de servicio salió a flote y el escenario educativo-escolar en casa fue invadido de un sinfín de estrategias para que los procesos no se detuvieran. En paralelo, la actitud que asumimos los docentes fue de compromiso ante la adversidad y ser conscientes de la responsabilidad social que tenían.

La condición de confinamiento en casa se acompañó entonces de condiciones adversas para el desarrollo de la práctica docente, particularmente por la escasa empatía de la autoridad educativa con la situación, pues al tener una mirada distinta de los procesos, enfatizaron su demanda en el cumplimiento del trabajo y solicitando las evidencias de ello, a través de imágenes, mensajes, videos, llenado de formatos, entre otros. Lo anterior impregnó los primeros meses de confinamiento de una excesiva carga administrativa que intensificó el trabajo docente. Los docentes se vieron abrumados con esta demanda de cumplimiento donde la entrega y el reporte de evidencias cobró mayor relevancia que el aprendizaje mismo.

Derivado de lo anterior, se configuró un escenario muy difícil y complejo para el ejercicio de la docencia. La planificación didáctica, como se elaboraba regularmente, se convirtió en una práctica poco pertinente al no tener pleno conocimiento de las herramientas tecnológicas, al no tener comunicación permanente con todos los alumnos, al verse limitado en la cuestión de conectividad y/o dispositivos digitales para cada alumno. Ante esta situación, los docentes optamos por tener de referente el programa de estudios e implementar las estrategias pedagógico-didácticas, operativas y de gestión que mejor respondieran a su condición y contexto.

De esta manera, la intervención docente pedagógica se constituyó en un elemento relevante y preponderante para que los procesos educativos no se detuvieran. La condición adversa de la pandemia generó también un tránsito en las percepciones de la tarea educativa y sus finalidades.

Desde esta perspectiva, en el ámbito de la intervención docente pedagógica por medio de dispositivos digitales, nos lleva a reflexionar de que el saber docente ha perdido su monopolio en los maestros. La tecnología ha avanzado de manera sustancial en el campo educativo y ocupa hoy en día un lugar que difícilmente dejará. Los docentes no podemos obviar este mundo tecnológico o corremos el riesgo de que nuestros alumnos vayan en dirección contraria a nosotros. La escuela requiere de la tecnología y la pandemia nos lo ha dejado claro. Lo que conviene hacer es desarrollar una convivencia armónica con ella, para que el sentido formativo humano y social no sea desplazado. En síntesis, el docente debe fortalecer su formación y capacidad pedagógica para mantenerse al frente de los procesos educativos escolares.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, p. 86.

Mélich, Joan-Carles. (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós, p. 126.