

Reflexionando sobre las vivencias pedagógicas virtuales en la construcción del vínculo docente-estudiante

Reflecting on virtual pedagogical experiences in the construction of the teacher-student bond

Verónica Beatriz Odetti. Facultad de Ciencias de la Gestión, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina

veronicaodetti013@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4917-5747 | DOI: [10.33255/18511562/1417](https://doi.org/10.33255/18511562/1417)

Fecha de recepción: 8/3/2022

Fecha de aceptación: 22/8/2022

Resumen

El siguiente trabajo, desde una mirada reflexiva, propone repensar los haceres desplegados en los procesos de las vivencias pedagógicas virtuales, principalmente signados por el particular contexto de pandemia COVID-19 que nos tocó atravesar, donde se dispuso la implementación de las políticas sanitarias expresadas en los decretos ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y del DISPO (Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio). Retomando la noción de vínculo docente-estudiantes y poniendo el foco en las vivencias pedagógicas, se despliegan los aspectos de lo comunicacional, los contenidos, lo emocional y también, lo tecnológico, presentando la noción de una configuración estética emocional que se presenta en un tiempo, un espacio, con contenidos y con una tecnicidad que conlleva implícitamente a lo colaborativo y a una comunicación amorosa de aceptación del otro como otro legítimo en la convivencia.

Palabras clave: estética amorosa, vínculo amoroso pedagógico, virtualidad

Abstract

The following work, from a reflective perspective, proposes to rethink the actions deployed in the processes of virtual pedagogical experiences, mainly marked by the particular context of the the COVID-19 pandemic that we had to go through, where the implementation of health policies expressed in the ASPO (Preventive and Mandatory Social Isolation) and DISPO (Social, Preventive and Mandatory Distancing) decrees. Returning to the notion of the teacher-student link in the university framework and focusing on pedagogical experiences, the communicational, content, emotional and also technological aspects are displayed, presenting the notion of an emotional aesthetic configuration, that is presented in a given time, a given space, with contents and with a technicality that implicitly leads to collaboration and a loving communication of acceptance of the other as a legitimate other in coexistence.

Keywords: love aesthetics, pedagogical love bond, virtuality

Todo inicia con una pregunta

El tema en cuestión que nos interesa desplegar y desarrollar en el presente trabajo versa sobre las vivencias pedagógicas virtuales desplegadas y su entramado en la configuración del vínculo docente-estudiante. Partimos de indagarnos sobre ¿Cómo vivenciamos el enseñar? ¿Cómo vivenciamos el aprender? ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo aprenden nuestros estudiantes? ¿Qué hacemos con estas vivencias? Y principalmente cómo esa experiencia transforma nuestro vínculo docente-estudiante; a la espera de diseñar una propuesta de reflexión apreciativa de nuestro hacer, que nos permita continuar indagándonos. Por ende consideramos relevante explicitar que el presente trabajo buscará generar un abordaje complejo-reflexivo-amoroso, es decir, desde los postulados del paradigma de la complejidad (Najmanovich, 2010) y la conceptualización de las emociones como dominios de acciones posibles (Maturana, 1997b) nos proponemos reflexionar sobre las vivencias pedagógicas virtuales que tuvieron lugar en el contexto de la pandemia COVID-19.

Para Humberto Maturana, partiendo desde la biología, el conocer es observar en la conducta apropiada en un contexto específico, esto es, «el aprendizaje es la conducta considerada adecuada por un observador en un determinado dominio» (2008, p. 80) Para tejer esta red resulta pertinente indagar la propuesta de la objetividad entre paréntesis que plantea Humberto Maturana (1997a) donde sostiene que «Las explicaciones científicas no explican un mundo independiente, ellas explican las experiencias del observador, y éste es el mundo que él o ella vive». (Maturana, 1997a, p. 37) Entendemos entonces al observador como un observador biológico, como una entidad viviente cuyas propiedades son el resultado de sus operaciones. «El observador es un sistema viviente, y que todas sus propiedades resultan de sus operaciones como tal, todas las propiedades del observador como un observador requieren de una explicación biológica» (Maturana, 1997a, p. 49). A partir de lo cual nos posicionamos como observadores biológicos, en la pretensión de observar la relación-vínculo de las y los docentes-estudiantes, entendiendo a estos como sistemas *autopoiéticos*, es decir, todo ser vivo de hecho es un sistema *autopoiético*, comprendemos al observador como un observador capaz de observar su propia observación.

Desde el paradigma de la complejidad formulado por Morin (1990) y profundizado por Najmanovich, intentaremos escapar de la clausura del pensamiento cartesiano para ingresar al «espacio cognitivo de la dinámica vincular, de los procesos y de las redes» (Najmanovich, Lennie, 2001, p. 3), esto es, nuestro enfoque buscará dar cuenta de la complejidad de las formas conectándonos con las múltiples oportunidades y desafíos contemporáneos.

Desde la propuesta de Mariana Maggio (2018) nos proponemos tensionar el desafío de reinventar la clase comprendiendo que enseñar y aprender es mucho más que usar plataformas tecnológicas y que a partir del contexto particular que

nos tocó atravesar la conversación, el tejido de acuerdos, la construcción de alternativas y el trabajo colectivo-colaborativo signó nuestro hacer.

A partir de ahí podemos enfocarnos en el centro de la cuestión: el diseño colectivo de las propuestas de enseñanza. Imaginémosla con los estudiantes, escuchándolos y construyendo acuerdos que sabemos que tendremos que revisar clase a clase, año a año (Maggio 2018, p. 172).

Configurando las vivencias pedagógicas de la virtualidad

Pensar las vivencias pedagógicas hoy conlleva adentrarse en los mares de la complejidad, esto es, principalmente pensar desde la indagación, la duda, la reflexión y especialmente de las nuevas tecnologías emergentes. Es decir, pensar hoy los modos de conocer implica necesariamente considerarlo desde los sujetos que lo vivencian enmarcados en los entornos que los atraviesan, en las prácticas que configuran, los contenidos que despliegan y los aspectos tecnológicos que conllevan. Primeramente, consideramos pertinente pensar sobre el término de configuración, el cual etimológicamente deviene del latín *configurare*, donde el prefijo «con» significa junto, todo; y la palabra figura que encuentra su raíz en el verbo *ingere* que significa modelar, dar forma; configurar es dar una completa forma; por ende, buscaremos modelar esos procesos dándoles un forma completa.

La superación de dicotomías entre individuo y sociedad, entre lo público y lo privado, entre la psicología y la sociología, que formula Elías conlleva el considerar al individuo solo a partir del reaprendizaje del «otro», esto es, en la interacción con lo colectivo, y que se plasma en su concepto de configuraciones. Retomando los aportes del sociólogo Norbert Elías y su propuesta para pensar la categoría de configuración social en tanto «figura global siempre cambiante que forman los jugadores; incluye no solamente al intelecto, sino a toda la persona, a las acciones y a las relaciones recíprocas» (Elías, 1990, p. 157), entendemos la configuración como un entrelazamiento de acciones y relaciones que forma un «conjunto de tensiones».

Por su parte Najmanovich sostiene que: dar cuenta de los fenómenos no lineales, auto-referentes y autopoieticos implicados en la percepción y en la producción de sentido y conocimiento (Najmanovich, 2005a, p. 6).

Sin pretensión de privilegiar forma alguna, sino de percibir los *patterns*, las formas, la danza estructural que la dinámica vincular docente-estudiantes va adquiriendo en las redes de conversaciones culturales digitales que tienen lugar, entendemos que la categoría de configuración desde una «estética de la complejidad» habilita un abordaje complejo de la problemática que nos interesa.

Ni los elementos, ni las relaciones, ni la unidad, ni el ambiente, existen antes o independientemente de la dinámica que los ha parido. No hay un «a-priori», un «modelo ideal» un «arquetipo» o una «estructura». Lo que encontramos son configuraciones

vinculares, que por cierto no son tampoco tales «por sí mismas», ni «para sí mismas», ni «en sí mismas», sino que se forman a partir de nuestra interacción, de nuestra forma de relacionarnos con el mundo y de producir sentido. (Najmanovich, 2005a, p. 6)

Podemos observar cómo se construye y configura la ecología del proceso de enseñar y aprender, de la vivencia pedagógica; y por ende como los roles de los sujetos implicados se despliegan, donde ya no se presentan desde un verse como extraños, ajenos, opuestos, se escapa de la lógica binaria de la simetría tradicional de la configuración docente-estudiantes, y esta nueva configuración conlleva pensar una nueva forma de comunicarse, hay otro lugar para las emociones y los contenidos, la metodología apuesta a lo colaborativo, la otredad del estudiante y/o del docente se diluye de la lógica de confrontación y las mediaciones tecnológicas emergen como posibilitadores de estos haceres.

La configuración del vínculo docente-estudiantes se metamorfosea para configurarse en un vínculo tutor aprendiz pero siempre pensando que el tutor también es aprendiz, y que el aprendiz puede ser tutor de sus pares como de su tutor, entonces la lógica es dinámica, cambiante, flexible y principalmente centrada en las metas que se pretenden alcanzar en el proceso de aprendizaje.

Feldman (2015) expresa la pretensión de llegar a ser como el otro en el ámbito específico de la educación universitaria, pretensión que se configura del «saber hacer» al «ser como», pero que en realidad no resulta legítima para pensar estos vínculos y probablemente ningún otro, sino que da cuenta de una configuración que responde a otro entorno y otros sujetos, y sin lugar a dudas a otros contenidos.

En las presentes configuraciones, el rol del alumno así como el rol docente, se configuran desde un cómo mediado por nuevas plataformas y tecnologías, donde el encuentro con el otro no exige una comunicación cara a cara en tanto única forma posible; donde los tiempos y espacios de ese encuentro son flexibles, consensuados y construidos en relación a la tarea convocante, es decir, un tiempo en tensión entre lo cronológico y lo psicológico-cronofílico, a la par de un espacio en tensión entre «lo real» y «lo virtual».

Cuando nos referimos a un tiempo cronológico hablamos de la convención de contar el tiempo en horas, segundos, minutos, así como también en días, meses, etc., es decir, un tiempo que hace referencia a algún proceso físico o mecánico, de cambios regulares consensualizado por dos o más personas. Por otra parte, hablamos de tiempo psicológico o cronofílico, cuando nos encontramos en una situación placentera o muy querida y agradable, las horas se nos transforman en minutos y muchas veces al final de la situación nos sorprendemos del tiempo que pasó, o bien por el contrario: el tiempo se nos hace más lento cuando estamos incluidos en el contexto de una situación dolorosa o molesta, es decir, se marcan las intensidades, puede durar poco o mucho según el estado de ánimo. El segundo en cambio —el tiempo psicológico—, está en relación a nuestras percepciones, a la vivencia interna, al momento emocional, y puede ser muy diferente al cronológico.

En tanto el espacio real vs. virtual se vivencia como un afuera vs un adentro, donde el afuera se encuentra ligado a nociones de adelante, atrás, izquierda, derecha, arriba, abajo, en tanto nociones propias de los espacios institucionales que los jóvenes entienden como estáticas, rígidas y que en muchos casos expresan como aburridas principalmente por no poder entamar ese adentro de la red, de lo virtual, que les permite pensar en un multiespacio, dinámico, novedoso, en permanente mutación. La dinámica que tiene lugar en el pasaje del afuera al adentro y del adentro al afuera, se presenta como un juego que no es reconocido y que tiene lugar sin que los sujetos implicados puedan percatarse que estos espacios no son estancos y que el devenir de uno a otro tiene lugar en forma permanente en la cotidianidad.

Ambas tensiones nos llevan a repensar los aspectos comunicacionales propios de esos encuentros y es a partir de esto, que la definición de Jesús Galindo Cáceres sobre la comunicación nos habilita a reconsiderar los mismos:

la comunicación no solo es una necesidad emergente, sino un estilo de vida, una cosmovisión, el corazón de la sociabilidad (...) La comunicación es efecto de un contexto ecológico de posibilidad, donde las diferencias se encuentran, pueden ponerse en contacto y establecer una estrategia para vincularse cooperando, coordinando, corepresentando. (Galindo, 2001, p. 8)

Scolari (2016) en su texto *Estrategias de conocimiento informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación*, expresa que estas nuevas ecologías de los medios conllevan un cambio de paradigma de la comunicación que refiere al pasaje de la preponderancia del *broadcasting* a las prácticas fundadas en el paradigma de la Red. Asimismo refiere a las narrativas transmedia y culturas colaborativas como nuevas ecologías emergentes de los medios y que entendemos se desarrollan principalmente en las experiencias seleccionadas, como define el autor:

la alfabetización transmedia coloca a las nuevas experiencias mediáticas digitales e interactivas en el centro de su propuesta analítica y práctica. Pero una nueva concepción del alfabetismo no puede limitarse a los soportes materiales. Si las formas tradicionales de alfabetismo interpelaban a los sujetos principalmente como iletrados (un sujeto «ni-ni», que no escribe ni lee) o consumidores (lectores, espectadores), el alfabetismo transmedia los considera «prosumidores» (productores + consumidores). (Scolari, 2016, p. 8)

Scolari expresa que el alfabetismo transmedia forma parte del proceso de alfabetización mediática, poniendo en tensión el aprendizaje informal y el aprendizaje formal, tensión que implica la construcción de un rol activo de los sujetos implicados, lo que no lleva a preguntarnos ¿qué prácticas concebimos hoy en día como estructuradoras de un aprendizaje formal o informal?, ¿en la supuesta in-

formalización del aprendizaje la condiciones de los prosumidores conllevan una ética de aprendizaje?, ¿el alfabetismo transmedia es el eje tecnocultural de la configuración del vínculo que desarrollamos?

Las preguntas nos permiten reflexionar sobre cómo se configuran las nuevas experiencias mediadas por tecnologías, no solo el vínculo, sino en los procesos de conocer, donde entendemos que los contenidos se sustentan en la indagación, en la construcción de saberes y herramientas, y no tanto en la acumulación repetitiva de conceptos; donde se ofrecen posibilidades de recorridos diversos para que cada aprendiz pueda personalizar su recorrido, ya sea mediante un mapa conceptual o bien sobre un cuaderno de viaje. Puntuando nuevamente el conocer como la conducta aceptada como adecuada para el observador, en este caso el docente y los pares estudiantes, en el contexto específico del aula universitaria.

Estos procesos de conocer, toman forma a partir de los multi-entornos de los sujetos que los hacen, de los tiempos y espacios mencionados, por lo cual podemos decir que no nos referimos a una mera traslación o transposición de contenidos, sino que hacemos mención a un proceso de (re)construcción de esos contenidos que se realiza en función de los sujetos implicados, en tanto capacidades cognitivas básicas, aprendizaje específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas, entre otros.

Jesús Martín-Barbero (2009) por su parte plantea que esta nueva tecnicidad se evidencia en el proceso de descentramiento y diseminación de los saberes, principalmente en los ámbito educativos, que conlleva el pasaje de un pensar los conocimientos estandarizados, instituidos y normativos por aquellos que vienen de la mano de la tecnicidad que nos obligan a cuestionar cual es el foco de la educación hoy en día.

Me refiero a los nuevos modos de producción de conocimiento, y más específicamente a la, ya apuntada, nueva relación entre lo sensible y lo inteligible. Ahí está la lucidez de Castells (1998) ligando la mutación digital a la superación definitiva de la separación entre los dos lóbulos del cerebro: el de la razón argumental y el de la emoción pasional; ¡que no por mera casualidad resulta ser el del arte! Pues hoy lo que en ciencias como en física y biología se llama cada día más frecuentemente como «experimentar» es simular digitalmente en computador... Y así asistimos a un cambio radical en el estatuto cognitivo de la imagen que, de sinónimo de apariencia o engaño, está entrando, vía numerización /digitalización, a formar parte del proceso de construcción del aprendizaje (Barbero, 200, p. 28).

Una nueva tecnicidad que nos atraviesa, en el caso de los docentes-tutores desde el desafío de superar nuestros miedos y atrevernos a mirar con nuevos ojos esta tecnicidad que es estética y emocional, y en el caso de los estudiantes en el despliegue de los nuevos modos de construir sus vivencias pedagógicas.

Estética amorosa

De esto resulta relevante traer a cuenta que estas nuevas configuraciones digitales responden a una estética que no deviene de lo estrictamente racional sino que emerge desde una estética emocional que nos permite pensar el proceso no como disociado de los sujetos implicados, sino con sujetos entramados e interpelados en el mismo.

La palabra estética proviene del griego αἰσθητική (*aisthiké*), forma femenina del adjetivo αἰσθητικός, en latín *aesthetica*, significa dotado de percepción o sensibilidad, perceptivo, sensitivo, es decir, en el sentido de una forma producida por los seres humanos, una perspectiva entre muchas otras y no la forma natural del mundo; en tanto la palabra emoción proviene del latín *emotio*, que significa «movimiento o impulso», «aquello que te mueve hacia», el impulso que mueve a la acción. Referimos a una configuración de una forma en movimiento, de la percepción sensible del hacer, una estética amorosa.

Las emociones no son censurables, no se pueden controlar, lo que podemos hacer es tomar conciencia de su accionar, dado que son disposiciones corporales dinámicas que habilitan diferentes dominios de acción, es decir, hacen referencia al dominio de acciones posibles del otro y a las disposiciones corporales que las constituyen y habilitan. Al hablar de mis emociones las convierto en sentimientos, en operaciones de operaciones (Maturana, 1997). Las emociones nos permiten observar los dominios de acción posibles (agredir, alabar, aceptar, golpear, pegar) y las disposiciones corporales del otro (tono de vos, postura, ritmo, movimientos, palabras, silencios) y detectar en que emoción se encuentra (alegría, tristeza, enojo, miedo, amor) para abordar lo que está ocurriendo como una totalidad. «Las emociones se pueden caracterizar por las acciones que connotan. El amor es el dominio de las acciones que constituyen el otro como un legítimo otro en la convivencia con uno» (Maturana, 1997, p. 201).

La otredad se presenta desde las emociones que habilitan, legitiman o niegan la presencia del otro, del encuentro con el otro, lo que a su vez nos permite percibir a cada sujeto como un ser emocional relacional. En el aprendizaje de cada experiencia detallada observamos que se percibe al otro como otro legítimo y esto deviene en contenidos que se acomodan a los sujetos y no sujetos exigidos por estos, en tecnologías que no definen las posibilidades sino que son posibilitadoras para sus usuarios, y donde no se piensan sujetos en tanto pendrives a llenar de aprendizajes, sino en sujetos activos y empoderados sobre sus procesos de aprendizajes.

Desde el presente recorrido descriptivo sobre las características de la configuración del vínculo docente-estudiantes mediado por la virtualidad, pensar y reflexionar sobre las vivencias pedagógicas, cómo se construyen y la relevancia de incluir las emociones como eje estructurador de dichos modos de conocer, poniendo el foco en la comunicación, nos permite sostener que en el espacio institucional de la universidad, en el encuentro con el otro (docente y/o estudiante)

entendiéndonos como sujetos emocionales, el conocer se observa en la danza conversacional de los sujetos implicados.

A partir de lo cual comprendemos que el aprendizaje humano no surge de una mente incorpórea, es decir, que corresponde al hacer de cada ser vivo, y por ende al ambiente con que este interactúa. Pensar los complejos escenarios actuales; que nos llevaron disruptivamente a desplegar la virtualidad en la educación entramada con las problemáticas sociales, sanitarias, económicas y políticas que la pandemia COVID-19 expuso crudamente; en que tiene lugar, nos impulsa a movernos de la lógica de la simplicidad y preguntarnos por las herramientas para pensar de manera no lineal, pensar a estos sujetos en interacción con otros sujetos y en bucles de transformación recursiva.

Todo lo anteriormente expuesto nos lleva a revisar esa concepción de enseñanza basada en la transmisión estandarizada de aprendizajes a una concepción del vínculo pedagógico centrado en los encuentros y la producción conjunta; en la configuración estética emocional de los sujetos entramados, por ende en aprendizajes que devienen en haceres coordinados de haceres que se vuelven adecuados a los ojos del observador, entendiendo que esos mismos sujetos son observadores de su propia observación. Una estética amorosa (Najmanovich, 2005b ; Maturana, 1997b) una forma de la forma que se entrama en la legitimidad del otro, en un hacer colectivo, co-creativo, vivencial, fluido, multidimensional. Una estética en la que nos vivenciamos, y la paradoja de la vivencia en el contexto de pandemia con la que nos golpeamos.

Las paradojas pueden conducirnos a nuevos mundos... si tenemos el coraje de inventarlos. Son una compuerta evolutiva, porque solo podemos atravesarlas si somos capaces de pensar un paisaje cognitivo con mayor número de dimensiones (o con mayor variedad dimensional, como en la geometría fractal). En el espacio en que fueron formuladas, no tienen solución (Najmanovich, 2005b, p. 25). Nos proponemos poner en movimiento esta paradoja de la configuración estética amorosa que nos lleva a la transformación en la convivencia (Maturana, 1997b).

Vínculo amoroso pedagógico

El vínculo docente-estudiantes en el marco de la universidad desde las vivencias pedagógicas nos lleva a pensar en lo vincular, lo comunicacional, los contenidos, lo emocional y también, lo tecnológico. Para lo cual construimos la noción de una configuración estética emocional que se presenta en un tiempo, un espacio, con contenidos y con una tecnicidad que conlleva implícitamente a lo colaborativo, a una comunicación amorosa, de aceptación del otro como legítimo en la convivencia, donde para que el «estar juntos» en armonía, en relación, en un plano de interacciones recurrentes de aceptación mutua, tiene que existir una emoción fundadora, y siguiendo a Maturana (1997b) entendemos que esa emoción es el amor. Para comprender esto debemos partir de entendernos como seres emocionales, y

en tanto tales, todas nuestras relaciones se asientan en emociones que constituirán nuestro modo de actuar:

las emociones existen en la relaciones, no en el cuerpo aunque se manifiestan a través de él. Desde la biología las distintas emociones son distintas disposiciones corporales dinámicas que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo puede generar en ese instante. (Maturana-Bloch, 1998, p. 124)

Consideramos que generar aprendizaje, digital o presencial o ambas, implica amar y principalmente dejar que estos nuevos sujetos aparezcan aun cuando su aparecer cuestione nuestro hacer y el recorrido que hemos transitado, dado que esos conocimientos enriquecerán nuestras vivencias pedagógicas.

Consideramos a la educación en tanto transformación en la convivencia (Maturana, 1999), y en este contexto de conocimiento (Bateson, 1998) donde se aprenden las reglas o códigos de la comunicación (Corea, Lewkowicz, 2004), los alumnos aprenden a conocer, y ese proceso implica una emocionalidad, es decir, un modo particular de convivir donde se pueden generar espacios que habiliten conversaciones colaborativas (Maturana, Dávila, 2009), si entendemos que la cultura que nos atraviesa es una red cerrada de conversaciones, es decir, un modo de convivir en las coordinaciones del hacer y el emocionar, la emoción que sustenta el hacer educativo devendrá en el espacio relacional que configure el vínculo docente-alumnos.

«Amar-Educa» es una invitación a generar un espacio de transformación reflexiva en la convivencia que permita la apertura de un «espacio de bien-estar» fundado en el «entendimiento de lo humano» y, como tal, liberador de las condiciones de dolor en que vive gran parte de los integrantes de las comunidades educativas —profesores, estudiantes, trabajadores y padres— dentro de las mismas. (Maturana, Dávila 2009, p. 138)

El concepto de reflexión etimológicamente deviene del latín *reflectus* de *re-flectus* que significa acción de doblar o curvar, y el prefijo *re* significa, de nuevo, hacia atrás; por lo cual la propuesta de reflexionar implica volvernos sobre los aportes hasta aquí desarrollados. «El observador es un sistema viviente y el entendimiento del aprendizaje como fenómeno biológico debe dar cuenta del observador y su rol en él» (Maturana, Varela 1984, p. 19).

Solemos movernos en el mundo como si nuestro conocimiento de él fuera una representación mental de dicho mundo, como algo dado y fijo que está ahí afuera. No nos cuestionamos esta certeza perceptual. Maturana y Varela (1984) nos están diciendo que no vemos el mundo que está ahí afuera tal cual es, sino que, nuestra experiencia del mundo nos involucra de manera personal y enraizada en nuestra estructura biológica.

Desde la propuesta de la biología del conocer, emerge la comprensión de que somos observadores que hacemos distinciones en el lenguaje, somos observado-

res observando nuestra observación, hacemos descripciones en el lenguaje donde señalamos distinciones, es decir, un acto cognoscitivo básico. Esto implica que vivimos en dos dominios explicativos donde generamos conversaciones desde el dominio de acciones que en tanto, observadores aceptamos como válidas:

Cada dominio de explicaciones constituye un dominio de acciones (...) que un observador considera (...) legítimas (...) porque las explicaciones que él o ella acepta en ese dominio. (...) Cada dominio de explicaciones (...) especifica un dominio cognitivo. (Maturana, 1997a, p. 29)

Las explicaciones son siempre reformulaciones de nuestras experiencias, esto es, de nuestra praxis del vivir. Estas explicaciones pueden ser aceptadas o no por un observador, donde deviene pertinente preguntarse por la escucha de los estudiantes, la aceptación o no de las explicaciones propuestas, en tanto científicas y generadoras de aprendizaje.

El fenómeno por explicar y el mecanismo generativo propuesto, son propuestos por el observador en el fluir de su praxis del vivir, y tal como le pasan a él o ella, los vive como experiencias que surgen en él o ella como viniendo de ninguna parte (Maturana 1977a, p. 37).

Siguiendo la propuesta de Maturana del camino explicativo de la objetividad entre paréntesis (o camino de las ontologías constitutivas), en contraposición al camino de la objetividad sin paréntesis (o de las ontologías trascendentales), instamos a la reflexión sobre ¿Cómo hacemos lo que hacemos en tanto observamos nuestro hacer?, ¿cómo configuramos las vivencias pedagógicas en la estética amorosa del vínculo docente-estudiantes?, ¿cómo la virtualidad en tanto dominio de acciones habilita las vivencias pedagógicas amorosas en la universidad?

Al respecto Maggio también pone el acento en la colaboración y la relevancia de la configuración vincular amorosa como un proceso de transformación que generamos comprometidamente

La colaboración sin dudas es aprender con otro/s, pero es mucho más. Es reconocernos como sujetos diferentes pero unidos por el vínculo y el afecto. Es respetarnos y confiar, acercarnos para ayudarnos y sostenernos en el amor solidario, y acompañarnos en la complejidad vital del recorrido de nuestra historia educativa. Con toda esta impronta, no espero que la colaboración se genere espontáneamente: tiene que ser una parte central de lo que se favorece desde las propuestas de enseñanza (Maggio, 2021, pp. 139-140).

Sin respuestas absolutas, ni verdades totales, con inquietudes, incertidumbres y posicionándonos en tanto observadores de nuestra observación, de nuestra praxis del vivir promovemos la configuración de un conocer con otros, donde demos lugar a la incertidumbre y a la complejidad que reviste el escenario digital, para construir sentido en el hacer con otros, donde devenga posible pensar la inclusión, la configuración del deseo, la integración, la calidad del proceso educativo, la

innovación, donde la mirada de un otro nos salva, invitándonos a navegar mares inimaginados, reseteando nuestros mapas y tensionando los caminos recorridos. El hacer con otros, desde una construcción colaborativa que entiende a ese otro como un otro legítimo en la convivencia implica una invitación a la transformación mutua donde podemos encontrarnos y transitar, vivenciando los escenarios de alta disposición tecnológica como oportunidades, posibilidades, redes, saberes y espacios de construcción colectiva, de transformación recurrente.

Desandando la virtualidad en el aula

A partir de la propuesta de una indagación apreciativa (Subirna y Cooperrider, 2013) nos propusimos revisar y resignificar la vivencia desplegada en la virtualidad. Comenzamos por preguntarnos por nuestro hacer y los nuevos modos que los escenarios virtuales promovieron. Nos dimos espacio para revisar nuestras herramientas y capacidades, incorporando nuevas habilidades y resignificando otras. La relectura de nuestro hacer deviene apreciativa a partir de reconocer que aquellas dificultades o contratiempos devinieron en habilidades y herramientas en el nuevo escenario de enseñanza aprendizaje, «Una de las premisas de la IA es que el centro de todo son las relaciones. Aprendemos juntos a medida que vamos avanzado» (Subirna y Cooperrider, 2013: p. 96) conversando con nuestros pares, con nosotros, con otros, con la comunidad delineamos nuestros haceres.

Del encuentro cara a cara, de la cómoda y segura presencialidad, pasamos a los cuadraditos con la imagen de perfil de las videoconferencias, y eso contando con la suerte que no aparezca solamente una letra. El ASPO no solamente nos trajo el desafío de desandar aplicaciones y recursos tecnológicos sino principalmente la configuración virtual del vínculo docente-estudiantes y por supuesto todo lo imaginable e inimaginable que eso conlleva. Sin grandes respuestas o certezas sobre las acciones a desplegar incursionamos en la modalidad virtual, por supuesto, esperando un compromiso desmedido de nuestros estudiantes que, ante las mismas dificultades o al menos similares, también hicieron su mejor esfuerzo, aunque no respondiera ni se acercará a nuestras expectativas. Este fue nuestro primer duro revés.

Tuvimos que aprender pero antes tuvimos que desaprender casi el 90% de lo que hacíamos en nuestras clases presenciales, comenzado por los tiempos y espacios, atravesando contenidos, metodologías y finalizando por las emociones que vivenciamos tanto docentes como estudiantes. Se nos imponía un tiempo y espacio diferente, mediado por las tecnologías de la comunicación, por la velocidad y fugacidad del encuentro como algo innato de la web, pero a su vez exigido por la demanda de corta duración de los cuerpos detrás de las pantallas. Un estar presente más allá de las distancias pero acallado en la participación activa del proceso de aprendizaje. Se nos presentaba el juego de mostrarse-ocultarse, es decir, por un lado estábamos traspasando el límite del encuentro al ingresar en la cotidianidad de cada casa pero a su vez esta vivencia se inundaba de silencios en micrófonos y cámaras apagadas.

En primer lugar reconocernos en la videoconferencia, implicó escudriñar nuestra imagen en muchos casos distorsionada por la falta de luz o el foco de la cámara u otros tantos factores técnicos que seguramente nos continuaran siendo completamente extraños y ajenos. En segundo lugar las fotos de perfil, los nombres, las iniciales, cualquier indicador que nuestros estudiantes pusieran a nuestro alcance para sentir que podíamos reconocernos, que podíamos construir un vínculo pedagógico. Esta nueva imagen propia y del otro, estos nuevos rostros, nos interpe-laron, pusieron en tensión nuestra identidad, nuestro hacer en las condiciones presenciales y en las virtuales.

En relación a esto señalamos algunas de las declaraciones que como docentes escuchamos y que sin duda también expresamos:

«uno o dos prenden la cámaras pero nada más, ya no se ocurre que hacer, el otro día probé a grabarles unos videitos de los ejes teóricos para ver si con eso los movilizo».

«a vos también te pasa, que alivio... pensé que era conmigo que no prendían las cámaras».

«siento que le hablo a una pantalla de cuadraditos... que se conectan pero en realidad no están».

«siento que hablo sola, por momentos pregunto si siguen ahí, si están conectados».

«ya no sé qué actividad sumar, qué más hacer para ver si alguien se anima a participar, ya no te digo prender la cámara pero aunque sea hablar».

En cuanto docentes, debemos aceptar que en los primeros meses nos anudamos a la queja, donde solamente nos convocaba la pregunta ¿Cómo motivar a los estudiantes a prender las cámaras, a participar, a preguntarse? Comprometidos en el hacer les proponíamos clases invertidas, gamificación, juegos, incontables aplicaciones, hasta que nos caímos rendimos a las cámaras apagadas. El foco en las actividades desplazo el foco en el hacer consumiendo nuestras energías, desanudando nuestros vínculos docente-estudiantes, perdiéndonos en lo cuantitativo, en lo lineal en detrimento de la complejidad de cada proceso de vivencias pedagógicas.

Pero al correr nos de esas actividades desenfrenadas recuperamos nuestro hacer, es decir, recordamos que la tarea que nos congrega es el compromiso por el aprendizaje, el amor que nos conecta y desarticula el miedo, la resistencia al cambio, y nos habilita a pensar, a sentir lo que pasa y nos-pasa, y nos brinda las

herramientas para resolverlo. Comprendimos que no estamos solos recorriendo estos nuevos caminos, y al implicar a los estudiantes en la tarea, se fueron prendiendo cámaras y micrófonos, deviniendo la maravillosa transformación mutua del encuentro con el otro.

Esto se vio reflejado en las valoraciones que los estudiantes realizaron al finalizar el cursado:

«Creo que las devoluciones de las actividades fueron muy enriquecedoras. También me gustó la experiencia de trabajar sin tantas indicaciones e ir improvisando, a prueba y error, creo que eso es de lo más significativo que vivencíé desde mi ingreso a la facultad. Aunque no puedo no mencionar el enojo que me generaba la incertidumbre de juntarnos con mi grupo y no saber qué camino elegir para resolver las propuestas».

«Agradezco la música al entrar a clases, quizá parece un aspecto poco significativo pero me relaja mucho, también me genera confianza. Esa fue una de las razones por la cual la primer clase sin dudar prendí mi cámara y habilite el micrófono. También destaco mucho que valoren el esfuerzo detrás de cada trabajo».

«Me llevo y conservo todas las actividades, hechas y propuestas. La forma de trabajar en esta cátedra me ha brindado nuevas herramientas para el hoy como alumne y para el día de mañana como profesional. Incluir, en este contexto, todo lo tecnológico, sacar provecho de la situación fue una forma de desarrollar el cursado de manera más beneficiosa. Me gustó mucho que los encuentros no solo eran espacios de aprendizaje sino también de alguna manera eran espacios de sostén».

«Me pareció muy creativo todo este aprendizaje y muy bonita la trayectoria por el cursado. Me encanto de principio a fin, pude aprender e incorporar un montón de información muy interesante y de una forma que no esperaba gracias a la desestructuración que propone la cátedra frente a lo que veníamos acostumbrados (en tanto a la rigidez de contenidos, clases, entregas, entre otras cosas). Muchas gracias por todo este año, fue muy bonito».

La virtualidad nos convocó a una nueva vivencia pedagógica donde tuvimos que repensarnos en nuestros haceres y nuestros saberes, en integrar la complejidad creciente que nos interpelaba, permitiéndonos posicionarnos y posicionar al otro como seres biológicos, amorosos, comprometidos con nuestro hacer-saber en una estética amorosa.

Una clausura abierta

En cuanto a la construcción del vínculo docente-estudiantes en la virtualidad sin lugar a dudas todavía nos quedan caminos por desandar, espacios por habitar y desafíos que hacer frente, pero estamos seguros que el modo es colectivo y colaborativo.

La configuración de una estética amorosa es el eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad, deviene prioritario recuperar el encuentro con los estudiantes desde la comunicación emocional por sobre lo virtual o presencial.

La comunicación emocional es modificar nuestra forma de vernos, de movernos, de interactuar, de reflexionar, es permitirnos emocionarnos y comunicarlo con conciencia de que nuestro ámbito de relaciones es cambiante y que somos promotores de esos cambios y que no podemos controlarlos. Es conectarnos con nos-otros aquí y ahora (Odetti, 2018, p. 72).

Por lo tanto sostenemos que las vivencias pedagógicas en la virtualidad se focalicen en el hacer con otros y con nos-otros, permitiéndonos el encuentro que nos anude a un vínculo amoroso pedagógico.

La virtualidad nos convoca a nuevos modos de enseñar y aprender, desafíos que nos llevan a la travesía de repensarnos en nuestros haceres y nuestros saberes, y que al encontramos inmersos en su recorrido no podemos clausurar en la construcción de una certeza, sino que debemos integrar la complejidad creciente que conlleva en tanto observadores capaces de observar nuestra observación, es decir, seres biológicos amorosos comprometidos con nuestro hacer. Nuestro compromiso deviene de dar continuidad, más allá de las tecnologías, al proceso de configuración de una estética amorosa del hacer con otros.

Por ende, nos proponemos continuar indagándonos, conversando sobre los procesos en que nos encontramos inmersos en tanto sujetos a estos y hacedores de la transformación (Maturana, 1999) que desplegamos al preguntarnos por los mismos.

Referencias bibliográficas

Bateson, G. (1998). Pasos hacia una ecología de la mente. Editorial LOHLÉ-LUMEN

Castells, M. (1998). *La era de la información*, Vol. 1. Alianza.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias*. Paidós.

Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Ediciones Península.

Feldman, D. (2015). Para definir el contenido notas y variaciones sobre el tema en la Universidad. *Trayectorias Universitarias*, Vol. 1, N.º 1 <http://revistas.unlp.edu.ar/Trayectorias-Universitarias>

Galindo Cáceres, J. (2001). *De la sociedad de información a la comunidad de comunicación*.

<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n29/jgalindo.html>

Galindo Cáceres, J. (Coord.) (2011). *Comunicología Posible. Hacia una ciencia de la comunicación*. Universidad Intercontinental.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.

Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. En San Martín Alonso, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 10, N.º 1. Universidad de Salamanca http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf

Maturana, H. (1997a). *La objetividad un argumento para obligar*. Granica

Maturana, H. (1997b). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Granica.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Ed Granica.

Maturana, H. (2008). *La Democracia es una Obra de Arte*. Ed. Linotipia Bolívar y Cía.

Maturana, H. y Bloch, S. (1998). *Biología del emocionar y alba emoting: respiración y emoción bailando juntos*. Domen ediciones.

Maturana, H. y Dávila, X. (2008). *Habitar humano. En seis ensayos de biología cultural*. JC Sáez Editor.

Maturana, H. y Dávila, X. (2009). *Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 49, 135-161. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a05.pdf>

Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Najmanovich, D. (2005a). Estética del Pensamiento Complejo. *Revista Andamios*. Año 1, N.º 2, 19-42. <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a2.pdf>

Najmanovich, D. (2005b). *El juego de los vínculos: subjetividad y red social: figuras en mutación*. Biblos.

Najmanovich, D. (2010). Epistemología y Nuevos Paradigmas en Educación. Educar y aprender en la sociedad-red. *Revista Rizoma freireano*, Vol. 6. Instituto Paulo Freire de España. <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/epistemologia-y-nuevos-paradigmas-en-educacion-educar-y-aprender-en-la-sociedad-red--dra-denise-najmanovich>

Najmanovich, D. y Lennie V. (2001). Pasos hacia un pensamiento complejo en salud. Presentado en el Primer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. La Habana, enero de 2001, N.º 3. http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0303_textos.php

Odetti, V. (2018). Comunicación emocional en las organizaciones. *Tiempo de Gestión*, Revista académica de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Año xiv. N.º 25.

Scolari, C. A. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS* (Cuadernos de Comunicación e Innovación). Fundación Telefónica.

Subirna, M. y Cooperrider, D. (2013). *Indagación apreciativa. Un enfoque innovador para transformación personal y de las organizaciones*. Editorial Kairós.