

APUNTES DE POLÍTICA UNIVERSITARIA

¿Educación universitaria a distancia(miento)?

| Pablo Daniel Vain

Abril - 2020

Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirlIgual)
a menos que se indique lo contrario.

Las opiniones expresadas en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no representan necesariamente la posición oficial del IEC -CONADU.

¿Educación universitaria a distancia(miento)?

Las medidas de distanciamiento social que se imponen a partir de la pandemia de COVID-19 están alterando la práctica docente y la producción de conocimiento, y nos obligan a generar estrategias de emergencia que resultan complejas de implementar en el contexto actual. El traslado de nuestra actividad al entorno virtual despierta incomodidades y preocupaciones, pero también promueve descubrimientos y actualiza debates que trascienden esta coyuntura para proyectarse como un campo de reflexión necesaria para una actividad académica crítica y comprometida con el derecho a la educación, al conocimiento y la cultura. En estos Apuntes de Política Universitaria, el IEC - CONADU presenta una serie de aportes producidos en cuarentena, para que el distanciamiento no nos aíslle, y para seguir discutiendo también el día después.

Pablo Daniel Vain
Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH)
Universidad Nacional de Misiones- CONICET

Una de las consecuencias más notables de la clausura de las puertas fue, en efecto, la súbita separación en que quedaron algunos seres que no estaban preparados para ello.

Albert Camus, *La peste*

En búsqueda de un título

Cuando pensé en colaborar con esta iniciativa del IEC - CONADU acerca de la docencia en los tiempos del coronavirus, lo primero que se me ocurrió fue un título: ¿Educación universitaria a distancia(miento)? Pretendía jugar con la idea de la distancia –en relación con la educación a distancia (EaD)- y la cuestión del distanciamiento social que empezamos a conocer, pandemia de por medio. Jugando con esas palabras, intenté separar con un paréntesis la palabra distancia en el término distanciamiento y, curiosamente, entre paréntesis quedó “miento.” Ese “miento”, que no estaba en mis presupuestos iniciales, me reenvió a una cuestión que está latente en torno a la EaD, desde los propios inicios de esta modalidad; y es la sospecha acerca de si es posible (sustentable, viable) educar, cuando alumnos y docentes no comparten simultáneamente un tiempo y un espacio.

Hace algunos años, me encontraba en una de las facultades de la Universidad Nacional de Misiones, en la cual se desarrollaba, por entonces, la primera experiencia de una carrera de posgrado a distancia. Los colegas responsables de ese programa me invitaron a observar una de las instancias presenciales previstas. Luego, nos reunimos a intercambiar ideas. Durante ese diálogo, escuché afirmaciones como estas:

Este sistema nos exige muchísimo más que la enseñanza tradicional... ¡no sabés lo que significa, por ejemplo, preparar las sesiones de chat!

Nos reunimos todos, el equipo de cátedra completo, traemos todo el material, todos los libros... tene-

mos otra computadora abierta para hacer consultas *on line*... no respondemos una sola pregunta, sin consultar antes, entre nosotros.

¿Entonces esta modalidad –les pregunté– requiere una preparación mucho más compleja, más intensiva? ¡Claro, porqué vos no estás con el alumno, no sabés si te entiende o no! Por eso necesitás una planificación más ajustada, más precisa. Pensar, paso a paso, cómo vas a enseñar tal o cual cosa...

No es como en el aula tradicional, allí uno viene con cierta idea general y va desarrollando la clase. En esta modalidad se requiere más preparación, pensar más cada situación de enseñanza. Es necesario reducir al máximo el margen de error. Pensar muy bien cada tarea, cada ejercicio...

También se requiere más trabajo en equipo, cada docente no puede trabajar aislado y estar mandando mensajes contradictorios. Por eso nos reunimos mucho, consultamos cada paso, trabajamos en equipo.

Si la enseñanza es un proceso de mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este; mediación que se hace posible porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación; empecé a preguntarme por qué los colegas señalaban que su rol era bien distinto en las modalidades presencial y a distancia ¿Por qué la educación a distancia les generaba un cambio en el modo de pensar y desarrollar la mediación pedagógica entre alumno y conocimiento?

El desarrollo histórico de la EaD ha estado surcado por la desconfianza, con cuestionamientos como: ¿podrá un alumno aprender y formarse sin concurrir a la universidad? ¿Es serio pensar que un alumno universitario pueda aprender en su casa, solo con el material o frente a una computadora? ¿No será un verdadero fraude? Quizás sea esto lo que nos sugiere el entre paréntesis del título “distancia(miento)”, porque parecería que los docentes implicados en programas de EaD necesitaran legitimar esos programas como modalidades válidas para la enseñanza universitaria. En tiempos del COVID-19, la sobredemanda imprevista e impensada de la virtualización amplificó las dudas, las resistencias y los interrogantes.

El mito de la presencia simultánea

En primer lugar, pretendo colocar bajo sospecha un mito sobre el cual se edifica buena parte de la educación universitaria: que la sola presencia de docente y alumno en un mismo espacio físico es garantía del aprendizaje, en la medida en que el alumno pueda acceder a la disertación del docente. Por eso, cuando el alumno es una virtualidad que aparece repentinamente en el teléfono o la PC haciendo alguna consulta; cuando es sólo una representación necesaria para diseñar un material didáctico; cuando no forma parte del habitual paisaje universitario, de aulas más o menos pobladas de rostros paradójicamente desconocidos, que –sin embargo– crean la ilusión de interacción, de relación docente-alumno, de prácticas colectivas; cuando el alumno no está allí, emergen estrategias y modalidades que apuntan a buscarlo, a conocerlo, a definirlo. La distancia acerca, nos impulsa a tratar de saber quién es el otro que

no tenemos enfrente. Ese otro no compartirá con nosotros el aula, ni escuchará nuestra disertación; es un otro que se cuela entre intercambios no lineales que, a diferencia de las clases tradicionales, siguen caminos plenos de rodeos y retornos; un otro cuyo rostro aparece entre las páginas del material diseñado para un alumno típico, absolutamente teórico y abstracto. Ese alumno que está sin estar interpela nuestras prácticas docentes como condición de posibilidad. La distinción podría estar en que, mientras en el modelo tradicional la responsabilidad de aprender recae en el alumno, en los entornos no presenciales se desplaza hacia nosotros, los docentes. Sin embargo, esto no es tan mecánico, ni lineal; pienso que la enseñanza y el aprendizaje en la universidad no se comportan dicotómicamente por modalidad presencial o a distancia.

El modelo dominante en la enseñanza universitaria

Hay una serie de trazos esenciales que caracterizan a una proporción importante de las prácticas de la enseñanza en la universidad: la enseñanza sustentada en la retórica, el docente como concesionario autorizado de la verdad, la in-significación de los conocimientos, la tensión entre teoría y práctica, la fragmentación del conocimiento académico, una concepción externalista de la evaluación, una ausencia relativa de lo grupal. En este escrito voy a centrarme en los dos primeros.

En relación con la enseñanza sustentada en la retórica, vale la pena recordar que, en oposición al enciclopedismo dominante en su época (pensamiento que ha reducido su incidencia, pero lejos está de abandonar el territorio educativo), Dewey impulsó una sugeren-

te postura acerca de la importancia de la experiencia en el proceso de aprender. Esa línea, a la que se caracterizó como “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” destaca la centralidad de la experiencia humana como fuente del aprendizaje, pero no abona la teoría de que el hacer por el hacer mismo garantice el aprendizaje. El enciclopedismo que combatía Dewey sigue siendo usual en la enseñanza que se organiza “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones”¹. Aunque las corrientes cognitivas del aprendizaje otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central, la enseñanza universitaria sigue siendo fundamentalmente expositiva, basada en la narración; en los términos que en la década del 60 advertía Paulo Freire, refiriéndose a la escuela:

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (...) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes -los educandos. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente esta, narrar, siempre narrar².

La obsesión por la disertación puede encontrar parte de su sentido en las concepciones sobre el régimen de verdad dominante en la

1 Susana Celman (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. *Revista del IICE*. Año III N° 5: 56-62

2 Paulo Freire (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

universidad. Lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos, la universidad como sistema institucionalizado de saberes socialmente legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos y un mercado de titulaciones, deposita en los docentes el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso. Esto implica que, mientras el “oficio del alumno” se configura alrededor de la apropiación de un determinado sistema de trabajo escolar, en el que se asume que el docente posee el saber, el “oficio del docente” se constituye adjudicándose el rol de administrador del conocimiento y, por lo tanto, de concesionario autorizado de la verdad.

Esa configuración del rol docente se enlaza con los mecanismos de producción de verdad y la legitimación, en términos de quiénes son los habilitados para discernir entre lo falso y lo verdadero. Probablemente esto explique por qué perduran los mecanismos de evaluación centrados en el examen, en tanto ritual académico de saber-poder, pero también nos interpela en torno al grado de sustentabilidad que poseen muchas propuestas acerca de la autonomía del alumno en el proceso de formación.

El malestar en la cultura (académica)

Cuando el aula presencial nos ofrece la seguridad de un otro que se mimetiza para complacernos, que cumple con su oficio para hacer su trabajo (que es tomado como acreditación), no parece relevante saber quién es ese otro singular. La otredad queda subsu- mida en un otro típico, que los representa y al mismo tiempo no es

ninguno de ellos. El alumno standard, el estudiante típico, la media. Así, las más de las veces, “dictamos” clases para alumnos abstractos, que nada tienen que ver con cada uno de los sujetos que comparten las aulas con nosotros. Ellos toman el apunte que dictamos y lo repiten en el examen mientras nosotros los calificamos, tanto mejor cuanto más se parece su examen al apunte que reproduce lo “dictado”. ¿Qué sucede cuando el alumno que no está allí irrumpie? Nuestras seguridades se disuelven, las imágenes se hacen borrosas y difusas. Necesitamos entonces, saber quién es el otro, donde está, que hace, cómo y cuándo estudia, dónde lo hace, qué caminos corre, qué dificultades tiene.

Muchas veces el malestar se disipa y configura al alumno que no “está allí” en un clon que se repite hasta el infinito. Pero otras, y lo celebro, el malestar se traduce en un desplazamiento en la responsabilidad sobre el aprendizaje, que de estar centrada en el alumno (en la modalidad tradicional), pasa a estructurarse como tarea compartida, como construcción dialógica. En esta dirección, la sustitución de la clase basada en la retórica podría generar una redefinición de los procesos de aprendizaje, en tanto itinerarios no lineales ni fijos y expuestos a contingencias como los saberes previos, las biografías, los contextos, los tiempos y los estilos de aproximación de los estudiantes al conocimiento. Después de todo, como decía Cortázar “...un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente, che”.