

UNA MIRADA PEDAGÓGICA A LA EAD

Elsa Gatti
Cátedra UNESCO/ AUGM
Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

No me considero una experta en EaD. Mi campo es la Pedagogía Universitaria; es desde ese anclaje disciplinar que profundizo sobre los supuestos teórico-metodológicos de los proyectos de EaD.

Parto de la identificación de tres grandes “modelos pedagógicos” vigentes hoy en la Universidad:

- A.- Modelos centrados en la enseñanza
- B.- Modelos centrados en el aprendizaje
- C.- Modelos centrados en la formación.

Enfoco cada uno de esos “modelos” desde una perspectiva teórico-práctica (la mirada pedagógica), a través de un esquema de análisis en tres planos:

- 1.- Caracterización / contextualización
- 2.- Concepciones implícitas
- 3.- Vigencia / validez en la Universidad.

Abro la discusión acerca de la compatibilidad de estos “modelos” con la EaD.

INTRODUCCIÓN

Intento introducir una “mirada pedagógica” en la EaD, a partir del reconocimiento de la existencia de distintos “**modelos pedagógicos**”. Si un modelo es una construcción teórica que da cuenta de la estructura y el funcionamiento de un objeto, la identificación de diferentes modelos pedagógicos nos permitirá situarnos en la complejidad de la realidad áulica, y reconocer, en una situación docente particular, cómo se interrelacionan los tres polos de la tríada didáctica: docente / alumno / conocimiento o saber, a través de los tres procesos que están implícitos en el acto educativo: *el enseñar* (que privilegia el eje profesor-saber), *el aprender* (que privilegia el eje alumno-saber) y *el formar* (que privilegia el eje docente-alumno) (Beillerot: 1996).

Pero sin olvidar que, explícita o implícitamente, un modelo pedagógico contiene siempre una visión relacional, que trasciende el escenario donde se opera el encuentro de estos tres “polos”, y se sitúa en un plano que es, a la vez, político y ético, en tanto implica definiciones y opciones, que no son, ni evidentes ni neutras.

A.- MODELOS CENTRADOS EN LA ENSEÑANZA

1.- CARACTERIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN.

Los modelos centrados en la enseñanza son a menudo identificados como “magistocéntricos” o “tradicionales”, porque su origen se confunde con el de las instituciones educativas que hoy conocemos:

- La Universidad, en la Edad Media, con su método escolástico, centrado en la autoridad del texto y del maestro (*magister dixit*)
- La Escuela popular, en la Época Moderna, con su ideal pansófico de “enseñar todo a todos” (Comenio: *Didáctica Magna*).

En la Universidad medieval el *magister* es un intelectual; y este vocablo designa simultáneamente su condición de pensador y de profesional de la enseñanza. Según J. Le Goff el primer *profesor*, entendido en este sentido, fue Abelardo. Pensar es un oficio, que se aprende y se enseña; el método es la llave maestra; los textos son las herramientas. Apoyada en su doble raíz: clásica y cristiana, la filosofía medieval cultiva un concepto de verdad esencial, y por tanto: universal, metafísica, dogmática. El *magister* como árbitro de la verdad, con sus sentencias zanja las disputas y “dicta cátedra”.

Este modelo impregna toda la historia de la Universidad occidental y llega a nosotros a través de su versión hispánica, en la época colonial.

A finales del siglo XIX, cuestionada por el movimiento de la “Educación Popular”, nuestra Universidad se “moderniza”, adoptando el modelo profesionalista de la “Universidad Napoleónica”. Con la orientación científicista del positivismo, se revaloriza la **cátedra** como unidad de investigación y docencia; y la Universidad se atomiza en estructuras académicas autárquicas. Tanto en la investigación como en la enseñanza el acento está puesto en el

método, el *buen uso* de la *razón universal*, que posibilita el acceso a la *objetividad* de la ciencia, la economía, la política, la moral, el arte. La Didáctica moderna no se funda ya en la Filosofía, sino en la Ciencia. Al *platonismo* sucede el *iluminismo* (Cullen: 1997).

En la 2ª década de este siglo, la “Reforma de Córdoba revisa los perfiles más chocantes de esta Universidad “encapsulada”, avanzando en la democratización de las estructuras y replanteando la vinculación de la Universidad con la sociedad.

T. A. Vasconi (1981) sostiene que no es casual que la Reforma comience en Córdoba, donde está “refugiada la más radical y rancia de las fracciones de la clase dominante” y se extienda al resto de la región impulsada por los sectores que buscan compartir el poder, aunque no siempre cambiar el modelo.

De hecho, la matriz liberal positivista se mantiene intacta, y reforzada por la consagración de los principios de autonomía y libertad de cátedra.

2.- CONCEPCIONES IMPLÍCITAS

- La valoración de la *cultura* como patrimonio histórico común de la Humanidad, que es preciso conservar y acrecentar.
- La importancia asignada a los *contenidos*.
- La idea de que el docente debe ser un *erudito* en su disciplina.
- La creencia de que existe una *secuencia lógica* para la presentación y apropiación de los conocimientos.
- La colocación del estudiante en el lugar del que *no sabe*.
- La valoración de los *aprendizajes por recepción* por sobre los aprendizajes por descubrimiento.
- La antelación de la *teoría* sobre la práctica.

3.- VALIDEZ Y VIGENCIA EN LA UNIVERSIDAD.

La mayor parte de los docentes universitarios nos reconocemos en un buen número de estos supuestos. El imaginario de los estudiantes también suele estar imbuido de este modelo de docencia. El *modelo centrado en la enseñanza* sigue siendo prevalente en la Universidad, aun en programas de EaD (aulas virtuales?).

Una investigación realizada en dos Universidades brasileñas (da Cunha/ Leite: 1993) puede aportar elementos para entender esta persistencia de prácticas docentes tradicionales que se resisten a cambiar. Muestra que los docentes universitarios introyectan valores y prácticas inherentes a su campo profesional, reproduciendo en su hacer docente, a veces sin ser conscientes de ello, los mecanismos de control del conocimiento presentes en la división social del trabajo. De ahí que, cuanto más directa es la relación entre el conocimiento profesional y el campo económico, más fuertemente estructuradas están las currículas, y mayor es la tendencia a la utilización de “*pedagogías visibles*”

(Bernstein: 1990), centradas en la **transmisión del saber** y preocupadas por el **desempeño** de los estudiantes.

Ello ocurre sobre todo en dos tipos de carreras (Fernandez Enguita: 1991):

- las “*profesiones liberales*” (Medicina, Odontología, Derecho), donde el conocimiento es “el capital cultural, de dominio privado, la mercancía, que el profesional llevará al mercado”. En ellas la cátedra legitima y refuerza el éxito profesional. Y el prestigio de la profesión (de “los doctores”) en el imaginario social.
- las “*profesiones*” ligadas al área “*científico-tecnológica*” (Química, Física, Ingeniería, Matemática, Informática), con un mercado muy específico y limitado que supone una competencia reconocida y un saber casi “esotérico”. Hay un “elitismo académico”; y el manejo de las NTIC es un factor clave para competir exitosamente a ese nivel.

B.- MODELOS CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE.

1.- CARACTERIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN.

Un cambio fundamental de modelo se produce cuando se empieza a ver y pensar la docencia **desde la perspectiva del que aprende**, no del que enseña.

El desarrollo de los modelos centrados en el aprendizaje se ha visto catapultado por dos “revoluciones” operadas en la 2ª mitad del siglo XX:

- La “revolución cognitiva”, que intenta superar el reduccionismo de los enfoques conductistas del aprendizaje.
- La “revolución científico - técnica”, que ha trastocado las distintas esferas de la cultura, poniendo de manifiesto la obsolescencia de la “cultura escolar” en un mundo globalizado, en permanente y vertiginosa transformación.

La investigación en las ciencias cognitivas ha permitido sin duda mejorar nuestra comprensión de los procesos de aprendizaje. En especial, dos tipos de estudios han hecho aportes significativos al respecto:

- a.- Los referidos a cómo funciona el cerebro humano.
- b.- Los referidos a cómo aprenden los jóvenes adultos.

a.- Las investigaciones sobre la estructura y el funcionamiento del cerebro humano han puesto de manifiesto su extrema complejidad: a la complejidad estructural del cerebro *triuno*, se debe agregar la complejidad funcional de la *bihemisfericidad*. Sobre la base de estos conocimientos, se ha empezado a trabajar, en Escuelas y Universidades a partir de estrategias orientadas a “*aprender con todo el cerebro*” (VerLee: 1986), estrategias que suponen la utilización simultánea o alternada de herramientas para desarrollar los procesos lógico-formales (H.I.) y los intuitivo-holísticos (H.D.) (Nalerio: 1996; Gumila/ Soriano: 1998).

b.- Los estudios acerca de cómo aprenden los jóvenes adultos son relativamente recientes. Pero han dado lugar ya a múltiples sistematizaciones acerca de *estilos de*

aprendizaje (Novak: 1988), que confirmarían la teoría de las *inteligencias múltiples* (Gardner: 1994); así como de *estrategias* que favorecen el desarrollo de procesos cognitivos complejos, y que se pueden adquirir por medio de *trainings* adecuados (Sánchez: 1982; Agudo: 1996).

Más incipientes son los estudios acerca de “*cómo aprenden los que enseñan*” (Huberman: 1992); y en qué medida el estudiante aprende, al mismo tiempo que los contenidos, un modo particular de relacionarse con el saber, condicionado por la estructura de la clase o del manual (Blanchard: 1996), o los presupuestos epistemológicos que maneja el docente (Cullen: 1997).

2.- CONCEPCIONES IMPLÍCITAS

- Lo más importante no es lo que se enseña, sino *lo que se aprende*. El alumno es el elemento activo; el docente sólo un *facilitador*.
- El aprendizaje implica siempre una *modificación en los esquemas referenciales y comportamentales* del sujeto.
- Es un proceso dinámico, pero *no lineal*.
- Dada la vertiginosa velocidad con que se renuevan los conocimientos, lo más importante es *aprender a aprender*.
- Todos pueden aprender, pero hay *factores que facilitan o retardan* los procesos.
- Es necesario respetar *los estilos y los ritmos* particulares de aprendizaje.
- Se deben articular los criterios lógicos con los psico-sociales, estableciendo una *secuenciación flexible y contextualizada* de los aprendizajes.

3.- VALIDEZ Y VIGENCIA EN LA UNIVERSIDAD

Estos enfoques han ido penetrando progresivamente en todos los niveles de la enseñanza. El “constructivismo” como concepción pedagógica, cimentada en los aportes de Vigotsky, Ausubel, y de la epistemología genética de Piaget, ha modificado actitudes y mejorado las prácticas docentes instituidas.

J. Bruner, -uno de los impulsores de la “revolución cognitiva”-, alerta, sin embargo, sobre el giro que ha tomado la psicología cognitiva en los últimos años. El objetivo que perseguía aquella revolución por los años 50, era recuperar la *mente*, el *significado*, como categoría central en las ciencias humanas, dominadas por el objetivismo positivista y conductista. Pero se “técnicalizó” bajo el señuelo de la ciencia cognitiva de orientación más computacional.

“Esto no quiere decir que haya fracasado; ni mucho menos, puesto que la ciencia cognitiva se encuentra sin duda entre las acciones más cotizadas de la bolsa académica. Más bien, puede que se haya visto desviada por el éxito, un éxito cuyo virtuosismo técnico le ha costado caro. Algunos críticos sostienen incluso, quizá injustamente, que la nueva ciencia cognitiva, la criatura nacida de aquella revolución, ha conseguido sus éxitos técnicos al precio de deshumanizar el

concepto mismo de mente que había intentado reinstaurar en la psicología, y que, de esta forma, ha alejado a buena parte de la psicología de las otras ciencias humanas y de las humanidades (...) El factor clave de este cambio fue la adopción de la computación como metáfora dominante y de la computabilidad como criterio imprescindible de un buen modelo teórico” (Bruner: 1990).

La mayor parte de los programas de EAD están pensados desde este modelo computacional de la mente.

C.- MODELOS CENTRADOS EN LA FORMACIÓN.

1.- CARACTERIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN.

La formación está íntimamente ligada con la **forma**. Por eso evoca en nosotros una serie de ideas que refieren a la adquisición, la imposición o el cambio de forma: reformar, deformar, conformar, informar, transformar, uniformar, formatear, etc.

En los dos extremos del imaginario pedagógico estarían dos concepciones de la formación, que R. Kaës vincula a la fantasía de *Pígalión*, y al mito del *Ave Fénix*.

Ni una cosa ni otra. Parafraseando a Paulo Freire, podríamos decir que *nadie forma a nadie; pero tampoco nadie se forma solo; los hombres se forman en relación mutua*.

De ahí que en estos modelos, *centrados en la formación*, el énfasis no está puesto ni en el docente, ni en el alumno, sino en la *relación* entre ambos, o en sentido más amplio, en las *relaciones pedagógicas* (alumno- alumno, docente-alumno, docente-docente) como propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal. Incorporando enfoques clínicos y socio-institucionales, apuntan a la no-directividad y la des-sujetación.

No es fácil pensar un programa a distancia, desde este modelo. Y ello porque la EAD surge y se desarrolla –como señala Peters- dentro de un esquema referencial propio de la producción industrial: producción masiva, división del trabajo, organización racional de todo el proceso, formalización de todas y cada una de sus fases, control continuo de los productos en vistas a optimizar la eficacia y la eficiencia. De ahí que: “*En la enseñanza a distancia la mayoría de las funciones son objetivadas, no dándose situaciones de subjetivación, más propias de las instituciones presenciales...*” (Peters: 1973).

2.- CONCEPCIONES IMPLÍCITAS

- No es posible escindir teoría y práctica, aula y sociedad, historia y proyecto.
- La formación no se confunde ni con la enseñanza ni con el aprendizaje; pero la enseñanza y el aprendizaje se integran como *soportes* de la formación.
- Nadie forma a nadie; el sujeto *se forma* a medida que va encontrando su propia forma.
- Nadie se forma solo; los docentes, los libros, las experiencias, son los *mediadores*.
- La formación tiene que ver *con toda la persona*: con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente.
- La formación se inscribe en una *historia individual*, que está atravesada por múltiples determinaciones; pero apunta a la *des-sujetación*.

3.- VALIDEZ Y VIGENCIA EN LA UNIVERSIDAD.

El trabajo con la subjetividad es todavía una materia pendiente en la Educación Superior, pero hay experiencias puntuales en numerosas Universidades. Las modalidades de trabajo pueden ser variadas. Quizás el “texto paralelo” (Prieto Castillo) sea una buena herramienta para trabajar el eje de la formación en EaD. Pero la propia dinámica de la “era del acceso” tiende a relegar estos enfoques:

“Hoy, nos encontramos insertos en un mundo temporal mucho más complejo e interdependiente, compuesto de redes de relaciones y actividades humanas siempre cambiantes; un mundo en el que cada minuto disponible se convierte en una oportunidad para realizar otra conexión. La máxima de Descartes “pienso, luego existo” ha sido sustituida por otra nueva: “Estoy conectado, luego existo”. ¿Qué ocurre cuando nuestras vidas se ven inmersas en relaciones de 24 horas que se mueven a la velocidad de la luz? (...) ¿Se ha molestado alguien en preguntar si la cultura de la hipervelocidad nos está haciendo a todos más impacientes y menos dispuestos a escuchar y aplazar, a considerar y reflexionar?” (Rifkin: 2001).

PARA CONCLUIR... ABRIENDO EL DEBATE

Francisco López Segrera (2001) señala que las NTIC están introduciendo un **nuevo paradigma** en la enseñanza y el aprendizaje. *“Paradigma que introduce entre otros, los conceptos de ‘colaboración’ y ‘enseñanza asincrónica’; que a su vez llevan en sí el germen de una verdadera revolución pedagógica, en la que las viejas estructuras inmóviles de espacio – tiempo –jerarquía habrán de explotar”.*

Siendo esto teóricamente cierto, no obstante, en las “aulas virtuales” muchas veces se reproducen las prácticas pedagógicas magistocéntricas, tradicionales, aunque “mejoradas” (Fourcade:1979) por la posibilidad de interacción que brinda la moderna tecnología multimedia. Esta, lejos de replantear el rol docente, opera como refuerzo del poder que éste detenta frente al grupo (Morán Oviedo: 1988). Por su parte en los programas on-line, la adopción de la computación como metáfora dominante y de la computabilidad como criterio imprescindible de un buen modelo teórico, se sustenta en la hipótesis –muy discutible- de que las personas construyen su conocimiento por los mismos mecanismos a través de los cuales se procesa la información.

El trabajo con la subjetividad, insoslayable en los modelos centrados en la formación, se vuelve muy difícil en sistemas de comunicación virtual, tanto si ésta es asincrónica como sincrónica. Por lo menos es difícil trabajarla desde los marcos teóricos hasta ahora disponibles.

¿Podríamos avanzar en la construcción colectiva de una propuesta que no se conforme con ser “Enseñanza a distancia” o “Aprendizaje a distancia”?. ¿Es posible ir más allá? ¿Es posible ofrecer una auténtica **“Educación (Formación) Superior a Distancia?”**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUDO, M.C. (1996): *Los aprendizajes en la educación superior*. En: Buschiazzo et al.(comp.):*Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas*. Montevideo, UNESCO/ IESALC- UDELAR/ AUGM, 1999.
- BEILLEROT, J. (1996): *La formación de formadores*. Bs.As. UBA/ Nov. Educativas.
- BEILLEROT, J. et al.(1989-96): *Saber y relación con el saber*. Bs. As. Paidós, 1998.
- BLANCHARD, C. (1995): *Saber y relación pedagógica*. Bs.As. UBA/ Novedades Educativas, 1996
- BERNSTEIN, B.(1990): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1994.
- BRUNER, J.(1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991
- CULLEN, C. A (1997): *Crítica de las razones de educar*. Bs.As. Paidós.
- FERRY, G.(1996): *Pedagogía de la formación*. Bs.As. UBA/ Nov. Educativas, 1997
- FOURCADE, R.(1979): *Hacia una renovación pedagógica*. Madrid, Cincel/ Kapelusz.
- HUBERMAN, S. (1992):*Cómo aprenden los que enseñan*. Bs.As., Aique.
- LE GOFF, J.(1985): *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona, Gedisa. 1996.
- LÓPEZ SEGRERA, F. (2001): *Globalización y Educación Superior en A.L. y el Caribe*. Caracas, IESALC/ UNESCO.
- da CUNHA, M.I, LEITE, D.(1996): *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas S.P., Papyrus.
- MORAN OVIEDO, P.(1988): *Instrumentación didáctica*. En: Rev. "Perfiles educativos". UNAM (México)
- NOVAK, J. et al. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- PETERS, (1973); en GARCÍA ARETIO, L.: *Educación a distancia hoy*. España, UNED, 1999.
- RIFKIN, J.(2000): *La era del acceso*. Barcelona, Piados.
- RIFKIN, J.(2001): *La vida a la velocidad de la luz*. Montevideo, La República, Bitácora.
- VASCONI. T.A (1981): *Dependencia y Superestructura y otros ensayos*. Caracas, EBUC.
- VER-LEE, L.(1986): *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona, Martínez Roca

[VOLVER AL INDICE TEMAS](#)