

Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”

Documento 7

Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes

por Diana Mazza

Abril de 2020



Presentación

El Programa de Contingencia para la Enseñanza Digital COVID-19 fue diseñado por una comisión asesora coordinada por la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad a partir de la Resolución del Rector *ad-referendum* del Consejo Superior N.º 341/209.

Este programa está organizado sobre tres ejes:

- Anticipación de acciones y planificación de la enseñanza
- Comunicación a docentes y estudiantes
- Convergencia del entorno digital adaptado a cada ámbito específico

Esta serie de documentos, “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”, incluida en el primer eje de trabajo, tiene como propósito ofrecer a los docentes de la universidad recomendaciones, herramientas y, en general, ideas que puedan resultarles útiles para repensar la enseñanza y enriquecer sus aulas virtuales en este período de restricciones.

Algunas de estas aulas, además de ser eficaces mecanismos de vinculación con los estudiantes y de ofrecer en la emergencia distinto tipo de contenidos y actividades, seguramente se convertirán en el centro de experiencias pioneras en enseñanza semipresencial o, como ya se advierte en todas las unidades académicas, constituirán potentes espacios para enriquecer las actividades habituales.

Este desafío –enorme por la magnitud de la emergencia, por su duración y por su alcance global– no encontró a la Universidad de Buenos Aires en un estado de improvisación. La Secretaría de Asuntos Académicos tiene una experiencia de más de treinta años en enseñanza a distancia –UBA XXI fue creada en 1986– y, desde 2008, cuenta con el Citep, un área específica de trabajo en innovación pedagógica, desarrollo de herramientas y entornos tecnológicos, formación docente e investigación en el campo de la tecnología educativa. La importancia de tener en nuestro haber estos desarrollos maduros queda fuera de toda duda.

Estoy segura de que en esta situación por completo inédita encontraremos una oportunidad para volver a pensar la educación universitaria y para renovar su excelencia.

María Catalina Nosiglia

Secretaria de Asuntos
Académicos

Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes

Como en la mayoría de las situaciones inesperadas, se exige de nosotros, seres vivos, que reaccionemos, que modifiquemos nuestros modos de ver, de pensar, de actuar. Nadie dudaría hoy acerca de que estamos en medio de una situación absolutamente inesperada e incierta. Pero, en este caso, ¿qué nos exige convertirnos en docentes virtuales a quienes hemos estado tantos años dentro de las aulas? ¿Qué cambios se esperan de nosotros? ¿Qué nuevos modos de vincularnos con nuestros estudiantes?

El propósito de este breve artículo es brindar algunas ideas que ayuden a pensarnos en este nuevo rol y, por qué no, a tomar conciencia de algunos aspectos de nuestro modo de ser como docentes. Si esto sucede, esta pandemia que nos ha tocado vivir tal vez se convierta en un analizador natural (Lapassade, 1971) de nuestros modos de enseñar y, cuando haya pasado, seamos mejores formadores.

Sobre la forma de pensar el tiempo y la temporalidad

En la presencialidad estamos acostumbrados a actuar en el tiempo. La ponderación que hacemos del transcurrir de los hechos parece haber sido construida a través de los años y de la experiencia. Solemos decir "... comprender esto les lleva a los estudiantes un par de semanas...", "... necesitamos tantas clases para desarrollar esta parte del programa". Y es en virtud de estas hipótesis que fueron construidas por nosotros mismos a lo largo del tiempo que estructuramos una materia con unidades de análisis bien definidas: las clases con las que contamos. El tiempo suele adoptar un fuerte carácter programático. Esto es, nuestra propuesta suele tener un carácter lineal y se desarrolla desde la clase 1 a la clase 16, si nuestra materia es cuatrimestral.

Un contexto como el actual nos obliga a modificar la forma en que pensamos la temporalidad. Y hablo de temporalidad porque ya no se trata estrictamente del tiempo programático de un cuatrimestre, sino de la forma en que nosotros mismos y nuestros estudiantes vivimos el tiempo en estas circunstancias tan particulares. Se trata, en esta oportunidad, de construir nuevas hipótesis sobre el proceso interno que

tanto ellos como nosotros desarrollaremos en relación con cada uno de los trabajos que diseñemos. Lo que les propongamos hacer, como docentes, se insertará en un conjunto de cuestiones que los estudiantes tendrán que resolver: un espacio único con su familia, tiempos indiferenciados donde “todos los días parecen iguales”. En este contexto, proponer algún tipo de “orden” será tranquilizador: es importante secuenciar las actividades, dosificarlas, proponer repartirlas a lo largo de los días de la semana; prever días y horarios de descanso (esto vale tanto para alumnos como para profesores); y, fundamentalmente, indagar sobre la marcha del trabajo. Solo recogiendo indicios podemos acceder al sentido que el proceso está teniendo para los estudiantes.

Así como en la presencialidad nos acostumbramos a observar la clase y advertir dificultades, aquí tendremos que indagarlo específicamente. Es preciso dedicar un espacio, por fuera del cumplimiento de las consignas y de las lecturas, para indagar sobre la posibilidad que están teniendo de seguir el ritmo, sobre el sentido construido por ellos sobre lo que proponemos (Mazza, 2013).

Mucho se ha escrito sobre el problema del tiempo en la enseñanza; mucho se ha dicho sobre el tiempo (programático) de la enseñanza y la tensión que inevitablemente genera en los “tiempos” (diversos) de aprendizaje de los estudiantes. Si bien esto no escapa a la presencialidad, en un entorno a distancia la tensión puede recrudecerse y esto, seguramente, se traducirá en deserción. La única herramienta con la que contamos para que esto no suceda es indagar, indagar, indagar. Si nuestras clases no son masivas (hasta aproximadamente unos 30 o 40 alumnos) seguramente la interacción podrá ser importante y tendremos datos con relativa facilidad. Si nuestras clases son masivas tendremos que buscar mecanismos para ir obteniendo la información que necesitamos para reajustar el proceso (organización de aulas en un campus; conformación de grupos más pequeños coordinados por diferentes docentes; encuestas que se respondan rápidamente en formularios, como Google Forms, y nos suministren rápidamente información procesada). En síntesis, habrá que hacer un esfuerzo extra y sistemático para “entrar en contacto”.

Si nuestra expectativa es que –al menos hacia el final de nuestra cursada– podamos recuperar el contacto presencial, reservemos entonces para ese momento lo que la presencialidad aporta de específico, en términos de intersubjetividad: intercambiar ideas, dudas y producciones en tiempo real; recuperar el trabajo que se ha podido hacer previamente a distancia y darle un nuevo sentido; generar situaciones de laboratorio o experimentación; evaluar y acreditar. No utilicemos el momento presencial para “dar nuevas clases” que podrían ser anticipadas en videos previos, en textos o en guías de lectura. Hagamos que la temporalidad lineal a la que estábamos acostumbrados se transforme ahora en una temporalidad recursiva, que permita retomar procesos previos para poder avanzar, hasta donde se pueda.

Sobre el manejo de la propia ansiedad

No ver inquieta. Solemos tener la impresión de que si estamos presentes en una clase tenemos mayores posibilidades de actuar y hacer lo necesario que si estamos a distancia grabando la explicación de un tema con nuestra computadora. No ver qué es lo que hacen nuestros estudiantes con lo que decimos, no advertir expresiones, posturas, tonos de voz, puede hacernos sentir que perdemos el control sobre lo que sucede. Frente a esto, tal vez ayude el pensar que aún en la presencialidad el control es en buena medida una ilusión de nuestra capacidad para lidiar con la complejidad de los ambientes de clase.

Uno de los primeros aprendizajes para nosotros, docentes, consistirá en tolerar la propia frustración (Bion, 1980) de no contar con toda la información necesaria para tomar decisiones. De hecho, nunca la tenemos. En este sentido, es importante que nos permitamos probar y reconfigurar en función de la marcha de los acontecimientos. Que pongamos a jugar un pensamiento estratégico (tolerante a las bifurcaciones y los cambios de dirección) más que programático (fuertemente estructurado) (Morin, 1996). Una buena opción es pensar escenarios alternativos y modificar la estrategia si esta parece no llegar a resultados satisfactorios.

Por ser la primera vez que esto sucede, tendremos que permitirnos equivocarnos, fallar, como si fuéramos docentes novatos, aun cuando tengamos muchos años. Pronto veremos que el manejo de nuestra propia ansiedad tendrá consecuencias directas en la posibilidad de generar un espacio adecuado para nuestros estudiantes.

Sobre el estar disponible

Podríamos erróneamente pensar que “el estar disponible” significará el “estar en línea” a tiempo completo. Algo que en la presencialidad no sería necesario, en tanto vemos a nuestros estudiantes con frecuencia y a un ritmo claramente estipulado. El estar disponible no parece tratarse, en estas peculiares circunstancias, de responder a mails y chats los siete días de la semana y en cualquier horario. El “estar disponible” es algo más sutil y a la vez más profundo. Me atrevería a decir, incluso, que aun en la presencialidad, podemos no estar nunca “disponibles”.

Se trata de una disponibilidad psíquica, interna. El **estar disponible** supone, en primer lugar, aceptación de las condiciones en las que nos ha tocado vivir y trabajar, aun reconociendo las dificultades. Supone una actitud de apertura, de escucha atenta,

interesada. Supone, por qué no, curiosidad. Curiosidad por entrar en contacto con el otro, por conocerlo, por negociar con él sobre el sentido de lo que estamos haciendo, ellos desde “allá”, nosotros “desde aquí”.

El estar disponible supone, además, no perder de vista las razones que nos han llevado a ser docentes. Para estar disponibles es preciso volver a interrogarnos qué nos trajo hasta aquí, y desde esta sinceridad, intentar ayudar, tender puentes, andamiar (Wood, Bruner y Ross, 1976) para que nuestros estudiantes transiten por zonas que no podrían transitar estando solos.

El estar disponible es acompañar, pero en un acompañamiento sostenido en una función de saber, donde el conocimiento que transmitamos, que “pongamos a disposición” les permita “saltar” y hacer cosas con él.

¿Y cuáles son nuestras herramientas para “estar disponibles”? El lector no espere, en este punto, un repertorio de herramientas informáticas o transmedia. Nuestras herramientas serán las palabras y el modo peculiar en el que decidamos utilizarlas. Al igual que en la presencialidad.

Hace un tiempo escribí, prologando un texto sobre análisis del discurso:

Con frecuencia, quienes por uno u otro motivo nos dedicamos a la enseñanza, nos hemos preguntado por el efecto que tienen nuestras palabras en los alumnos. Nadie dudaría de que la enseñanza se lleva a cabo, en buena medida, a través de palabras. Y me atrevería, incluso, a pensar que la madurez de un docente se refleja, al menos en parte, en su capacidad para comprender que sus palabras no aseguran ni determinan el complejo proceso por el cual un otro llega a ser capaz de construir sentido sobre la realidad que intentamos acercarle. (Mazza, en Hall, 2014).

Creo que esto tal vez ayude a tomar conciencia sobre dos cuestiones. La primera, que todo aquello que decimos –los docentes solemos decir muchas cosas– no asegurará –afortunadamente– un sentido predefinido en nuestros estudiantes. Y es gracias a ello que construirán un sentido propio que les permitirá pensar por sí mismos. Una suerte de paradoja. Pero la segunda cuestión que me parece importante remarcar aquí es que lo que digamos y, particularmente, la forma en que lo digamos sí tendrá consecuencias importantes en nuestra posibilidad de “estar disponibles”.

La disponibilidad se jugará en el tono, en el estilo, en aquello que emerge más allá de las palabras. Aquello de lo cual nos hablan los especialistas en análisis del discurso. Cuando hablamos o escribimos a alguien no solo nos estamos “construyendo” a nosotros mismos como enunciadores, también los estamos “construyendo” a ellos como destinatarios de nuestro mensaje. En nuestras palabras, o más precisamente, en lo que “flota” o “emerge” de ellas, van indicios de la imagen que tenemos de

nosotros mismos y de nuestros estudiantes. Esto nos llena de responsabilidad. Somos –al menos en parte– responsables de la imagen que nuestros estudiantes construyen de ellos mismos.

Nuevamente podríamos decir que esto no escapa al mundo de la enseñanza presencial. Sin duda que no. Sin embargo, dentro de nuestras aulas, en la complejidad de ese ambiente y de las relaciones que se establecen, contamos con un cúmulo de información no verbal (gestos, posturas, ritmo, tonos de voz) que hacen que nuestros mensajes puedan ser “redefinidos” o “reconfigurados” en el intercambio mismo. Esto, particularmente, ha sido objeto de estudio de una corriente teórica: la pragmática de la comunicación. En un medio a distancia se restringen los datos con los que contamos sobre el contexto de la comunicación. Esto hace que cuando escribimos un mail o contestamos un chat tengamos que hacer un esfuerzo especial de análisis sobre el efecto que nuestras palabras provocarán en quien las recibe.

La inmediatez de la comunicación en un contexto de presencialidad y la vertiginosidad de los intercambios hacen que muchas veces no podamos pensar sobre esto en el momento mismo en que tienen lugar los sucesos. Esto le da a la comunicación un alto grado de espontaneidad y también de riesgo por los efectos de nuestras palabras en los otros. En una modalidad a distancia tenemos mayor posibilidad de pensar sobre lo que decidimos decir. El desafío será entonces, cómo me presento, a través de mis palabras escritas –o por qué no de un video en el que me muestre con el tono que quiero darle a mi mensaje– “disponible” y en una función de ayuda.

Sobre la generación de un espacio continente

En la enseñanza presencial y, particularmente, en la formación solemos hablar acerca de la necesidad de generar un espacio “continente” para nuestros estudiantes. Es un modo de llamar, proporcionado por los enfoques clínicos, a un conjunto de condiciones afectivas que hacen que docentes y estudiantes sientan a su clase como un espacio seguro.

La presencialidad, por desarrollarse en un espacio material –el aula– nos proporciona una metáfora de esta función de “alojamiento”. Sin embargo, quienes nos dedicamos a la enseñanza seguramente podemos decir que no siempre, ni en cualquier circunstancia sentimos que estamos logrando generar un espacio continente. Como cualquier proceso psíquico es dinámico y no hay dispositivo ni encuadre técnico que lo asegure. Depende de algo mucho más intangible e

incontrolable como nuestras emociones y la posibilidad que tenemos de elaborarlas y ponerles un nombre.

Alojamos, contenemos, cuando podemos actuar como receptores confiables de la ansiedad de nuestros estudiantes y, tolerándola, no la devolvemos de modo idéntico, sino transformado. Se contiene aclarando, señalando, sumando una nueva mirada o un nuevo punto de vista sobre lo planteado, formulando una pregunta que amplíe el espectro de lo que está siendo dicho, pero fundamentalmente dando cuenta de que lo que escuchamos es tenido en cuenta y tiene sentido haber sido dicho. Contener no equivale a calmar, aun cuando escuchar y recibir lo que se dice tenga como consecuencia la disminución de la ansiedad del grupo o del estudiante con quien trabajamos.

En la enseñanza a distancia no tenemos los límites materiales de un aula, sin embargo, podemos proponernos pensar bajo qué condiciones hacemos posible el “alojamiento” de nuestros estudiantes. La metáfora toma aquí otras formas como “aulas virtuales”, documentos de trabajo compartido (wikis), foros. Todo espacio de interacción colectivo, donde se emiten y reciben mensajes, tanto grupales como de interacción exclusiva entre un docente y un estudiante, pueden ser pensados en términos de su función de contención. Como docentes tenemos una responsabilidad especial en la generación de tales condiciones. Nuestro lugar es diferenciado, así como diferente es también nuestra cuota de poder. Esto nos compromete éticamente de modo particular a que nuestras intervenciones se orienten siempre a constituirse en una ayuda y en la promoción del crecimiento de quien se forma.

Podrá advertirse sin demasiada dificultad que nuestra posibilidad de contribuir a crear un espacio continente depende, en buena medida, del manejo de nuestra propia ansiedad. Tal como decíamos más arriba, la situación nueva, las condiciones de emergencia, el no contar con la información que necesitaríamos ni con el tiempo suficiente para desarrollar las propuestas, podrían llevarnos a tomar una actitud intolerante que atentara contra nuestra capacidad de contención.

Una idea muy próxima a la función continente es la de la confianza (Cornu, 1999). Tal como Laurence Cornu señala citando a George Simmel, “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo”. Cuando como docentes sentimos que los alumnos tienen la confianza suficiente para intervenir, para preguntar, para proponer cosas, tenemos indicios de que se ha creado un continente psíquico. Tener confianza es la vivencia de que el “espacio” –material o virtual– es un lugar seguro.

Si logramos en nuestra propuesta de trabajo virtual generar espacios en los que sea posible sentir confianza, en el sentido que Simmel le da al término, no es difícil imaginar la función extra que la enseñanza que brindemos tendrá en el contexto de

la pandemia. Aunque la propuesta no sea tan sofisticada como hubiéramos deseado, una propuesta posible en las condiciones que tenemos representará un espacio de certidumbre en un contexto de incertidumbre.

A modo de cierre

Esta pandemia nos exige que cambiemos algunos aspectos de la forma en la que somos docentes. Esto sin duda es un esfuerzo, pero también puede ser una oportunidad para crear. En la búsqueda de nuevas formas de enseñar podemos descubrir cosas. La educación a distancia puede ser una oportunidad para analizar lo que hacíamos y renovar el sentido de lo que haremos a partir de ahora.

Referencias

- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, Poggi y Korinfeld (Comp). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades educativas.
- Lapassade, G. (1971). *El analizador y el analista*. Gedisa.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Eudeba.
- Hall, B. (prólogo de Mazza, D.). (2014). *Modos de leer, modos de decir. Una propuesta para repensar nuestras prácticas de lectura y escritura*. Eudeba-UBA XXI.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Wood, D. Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat*, 17, 89-100. Pergamon Press.