



Momentos de cambios y crisis. Oportunidades para repensar *la tarea docente*

Lic. Mariana Perticará | UNER

Lo que sigue es sólo un intento de pensar e interrogar algunas condiciones y modos de trabajo en nuestras cátedras universitarias, dialogando con el contexto educativo actual atravesado por la cultura digital.

La incorporación de estrategias virtuales, ya sea por medio del uso del entorno virtual que ofrece la Universidad, así como a través de espacios web, en Facebook o Blogs, constituyen nuevos espacios de construcción y comunicación para los docentes y los estudiantes. Las prácticas, tiempos, modalidades de estos espacios llevan necesariamente a replantearnos los modos de enseñar y aprender.

¿En qué medida la incorporación de nuevas prácticas y relaciones con las tecnologías propician otros modelos educativos y comunicativos? ¿De qué modo

inciden en el roles de docentes y estudiantes? José Manuel Pérez Tornero la incorporación de prácticas virtuales en educación “implica un esquema de trabajo que nos incomoda como docentes en tanto la apertura de estos espacios implica también admitir las múltiples fuentes de conocimiento que brindan hoy las redes y la posibilidad que los estudiantes puedan contrastar fácilmente el saber de sus profesores”.

De este modo cambia el rol de los profesores: “De ser los dispensadores del saber, deben encarar un nuevo papel: entrenadores en los procesos de auto aprendizaje de los alumnos, incitadores y promotores de los nuevos grupos y comunidades educativas que se generen, creadores de nuevos entornos educativos y de instrumentos pedagógicos, mediadores de conflictos y educadores”.¹

Organización de las cátedras

Los modos de trabajo que imponen los espacios virtuales nos llevan a repensar la estructura de nuestras cátedras (roles, asignación de tareas, perfiles docentes).

Las cátedras universitarias y los cargos docentes están organizados en una estructura jerárquica de profesores titulares, asociados y adjuntos, jefes de trabajos prácticos y auxiliares de docencia. Las restricciones presupuestarias hacen que las cátedras funcionen generalmente con menos recursos humanos que lo deseable. A ello se suma que no existen conformadas áreas de cátedras o conocimiento, por lo que las funciones no se integran y complementan; se fragmentan en cada una de las cátedras.

Tal vez podamos interrogar estos modos de organización a la luz de los cambios actuales. J.M. Pérez Tornero menciona como “crisis de gestión ... están quedando obsoletos los modelos de gestión basados en el control, la comunicación jerárquica, la evaluación ajustada a los criterios de repetición, y en general, el burocratismo ocupado más de la reproducción que del cambio o la creación”.²

Repensar la teoría y la práctica

El modelo de organización de las cátedras responde a una división teoría-práctica, que remite a un modelo educativo tradicional. La incorporación de estrategias virtuales requiere otro modo de planificación de la actividad docente que relativiza el carácter teórico-expo-

sitivo-conceptual de las instancias “teóricas” y el rasgo eminentemente práctico de otras instancias separadas de “trabajos prácticos”. Más allá del modo en que el equipo de la cátedra afronte tales espacios/horarios de clase, la división en la formalidad ya condiciona el desarrollo del proceso educativo. El uso del entorno virtual implica alimenta el replanteo de tal separación y organizar un único recorrido en el que se proponen tareas y actividades que tienen lugar en otro espacio en el que se involucran y conviven.

Programación de la cátedra y planificación de las clases

La incorporación del entorno y el diseño del plan de trabajo de la cátedra en el entorno virtual nos llevan sistemáticamente a replantearnos el modo de construcción del programa de la materia, poniéndolo en crisis en tanto índice de contenidos. La virtualidad alienta a replantear las propuestas de cátedra, sustituyendo el programa de contenidos tradicional por otro tipo de propuesta más flexible y abierta, pensada en términos de recorridos de lecturas, de actividades de reflexión y análisis, de oportunidades de producción e interacción con diferentes lenguajes, mediadas por el uso de espacios virtuales.

J. M. Pérez Tornero nos acerca cierta preocupación por la pérdida de referencias y los modelos desde una visión racionalista sobre contenidos, “la irrupción de conceptos como el de competencias básicas y la aten-

ción privilegiada que recibe el desarrollo de habilidades”. También llama la atención sobre la pérdida de peso de los currícula centrados en contenidos prefijados” frente a “algunas orientaciones pedagógicas dominantes” que “se traducen en reformas educativas que enfatizan los procedimientos y los modos antes que los objetos de saber”.³

¿De qué modo plantearnos como docentes estas preocupaciones como desafíos?

Desafíos para no “negociar” ciertos espacios de contenidos básicos en el estudio de nuestro campo de conocimiento, en el marco de un programa de estudios / plan de cátedra que contemple las necesidades actuales; tomando conciencia de los límites que imponen los tiempos de cursado (en el caso de nuestras materias cuatrimestrales un período muy breve de 12 a 14 semanas). Pero a la vez incorporar estrategias que superen modelos tradicionales de alfabetización hoy ya insuficientes..

Exigencia de horas presenciales

La incorporación de estrategias virtuales lleva a plantear cambios en las reglamentaciones. ¿En qué medida a partir de estos nuevos recorridos se puede pensar la creación de una nueva figura de “estudiante regular virtual”; para que quienes no puedan asistir a todas (o un porcentaje) de las clases presenciales; para quienes decidan completar la instancia de actividades y trabajos prácticos a través del entorno virtual.⁴

En cuanto a la exigencia de horas presenciales del docente, ha llevado a incorporar como dimensión la atención del entorno virtual y su ponderación en tiempo en las presentaciones que deben realizar los docentes (a la hora de dar cuenta de las funciones y tareas que desempeñan con relación a la carga/dedicación)

Modalidad de trabajos prácticos y evaluación

La posibilidad de utilizar variadas fuentes de información, tiempos y espacios de trabajo descentrados del trabajo presencial, habilita a pensar otras estrategias, en sintonía con otras experiencias educativas.

Resulta una oportunidad más que propicia para fortalecer como dimensión la producción y la conexión de las instituciones educativas con las comunidades, territorios, ciudades en las que se insertan.

También implica desafíos para los docentes, la utilización de otros lenguajes, la preparación de las clases con la incorporación de materiales educativos en diferentes soportes.

Se presentan oportunidades para proponer nuevos formatos de evaluación, incorporando la producción y la creación a lo largo de todo el proceso educativo; propuestas que permitan trabajar directamente la implicación con el mundo práctico, potenciando además las posibilidades que brindan las tecnologías en términos de recuperabilidad de la experiencia.⁵

La articulación con la comunidad no hace más que reactualizar uno de los postulados del modelo univer-

sitario reformista que ha predominado en las universidades públicas argentinas. Se trata de potenciar la capacidad de escucha del universitario con relación a su contexto y necesidades sociales. Hoy más que nunca, se vuelve imprescindible encontrar modos, propuestas, actividades en nuestras cátedras que nos permitan canalizar “la interactividad como forma de recreación”⁶, potenciar las posibilidades actuales de recuperabilidad de la experiencia.

Sin dudas que la incorporación es lenta, herrática, interactúa de modo diferente con las clases presenciales de acuerdo al perfil de los docentes y las cátedras.

¿Cuáles son algunos de los condicionantes que llevan a los docentes a incorporar estas estrategias virtuales? ¿Es parte del espíritu de nuestra época, que busca atender las necesidades y características de nuestros estudiantes?

Podemos enumerar una serie de dimensiones que desde la trama institucional podrían considerarse para fortalecer la incorporación de prácticas virtuales por parte de las cátedras universitarias. Entre algunos de estos aspectos podrían considerarse:

Atender regular y sostenidamente las inquietudes de asesoramiento de los docentes, a través de áreas

o equipos específicos en el ámbito de las secretarías académicas de la Facultad o de las coordinaciones de carreras.

Incorporar funciones docentes diferenciadas que atiendan las necesidades de utilización de los espacios de las cátedras en el entorno virtual (ej. figura de tutores, moderadores). Estas tareas recaen en los mismos integrantes de la cátedra que deben atender el dictado presencial. Una buena estrategia es fortalecer la formación de los auxiliares de docencia (con instancias ofrecidas institucionalmente, como se ha propuesto en algunas Facultades).

Contemplar disposiciones reglamentarias que habiliten a reducir la exigencia de horas de cursado presencial para los estudiantes que tengan una participación sostenida en las actividades propuestas en el campus virtual.

Pero tal vez se trate también de plantearnos ciertos cambios en el orden de nuestras preocupaciones.

Preguntarnos cuáles estrategias de trabajo con la lectura y la escritura incorporar, considerando los usos actuales de las tecnologías y las nuevas prácticas de lectura y escritura que tienen nuestros jóvenes. Es decir, asumir que educamos en contextos diferentes no tanto

en términos de pérdida de lectura como signados por lo que podría definirse como “una multiplicación tecnológica de la escritura”, nuevas competencias mediáticas (otros medios de escritura, otros modos de lectura, uso de otros lenguajes) que es necesario considerar.⁷

Muchos autores nos dan su mirada sobre los procesos actuales de nuevas prácticas de lectura y de la escritura en la sociedad de la información.

Roger Chartier realiza una historización de las formas de lectura tradicionales en nuestra cultura y nos ayuda a reflexionar sobre estos nuevos modos de lectura en los que, a diferencia de las prácticas de la cultura impresa (lectura solitaria ajustada a cierta disposición del cuerpo y los sentidos, abstraída de interferencias sonoras), se plantean capacidades sensoriales y cognitivas múltiples en la lectura on line.⁸

Desde la perspectiva de estudio del hipertexto Landow a su vez contribuye a pensar estas nuevas formas de lectura y apropiación de la producción de otros.⁹ El soporte digital permite una lectura en simultáneo de distintas fuentes de información, en diferentes ventanas emergentes. Esta operatoria implica cierta multidimensionalidad y multiperspectivismo.

Dice J.M. Pérez Tornero: “Diversos estudiosos de los modos de lectura —Petrucci entre otros— han señalado que entre los jóvenes se está extendiendo un tipo de lectura móvil, dispersa, sin referencias espaciales ni temporales, azarosa, casual que, seguramente, tiene consecuencias también en el tipo de estudio que se práctica en las escuelas actuales ... Los medios de comunicación favorecen este tipo de lectura: desconcentrada, superficial, desatenta, ritual más que sustancial”.¹⁰

¿Cómo trabajar con jóvenes atravesados por prácticas de navegación por la información, que ejercitan ese “vagar superficial por los contenidos” que impone cultura digital?¹¹

¿De qué modo visualizar en estas prácticas un potencial que nos permite a través de ciertas estrategias digitales conectarnos de otro modo con nuestros estudiantes?

Estamos frente a otro perfil de estudiantes. Al decir de Sven Birkerts: “las nuevas generaciones, crecidas entre la música y los medios audiovisuales, poseen unos reflejos y capacidades combinatorias nuevas en el mundo. Pueden realizar *acciones cognitivas multitareas* que dejarían bloqueados a sus mayores”¹².



Resulta también imprescindible encarar hoy cualquier propuesta educativa desde “la aceptación del principio de la educación a lo largo de la vida”¹³. Ello nos permite acotar objetivos, desechar el enciclopedismo en nuestros programas y carreras, sostener planes de trabajo realistas y pensados en función del público estudiante.

Se requieren “Nuevos lugares para la educación... nuevos espacios educativos y nuevas prácticas. Educación, aprendizaje, estudio, creación, consumo cultural, información, participación, juego, entretenimiento, ocio. Todo se mezcla y se confunde”; “nuevos conceptos, nuevas perspectivas. La comunicación en el aula ya no es el centro de todo el sistema educativo...”; “nuevos materiales didácticos: se transforman las máquinas educativas. Los libros de texto ya no están solos ... ya no es sólo texto, audio e imágenes, es también hipertextualidad, interconectividad, interacción. Unos sistemas enriquecen a otros”. Finalmente los recursos son globales: “ya no son locales, alcanzan rango planetario. Publicar en red es hacerlo para el mundo entero ... ampliamos nuestra visión sobre el universo”.¹⁴

Todos estos cambios impactan decididamente en nuestra tarea docentes: “Educar es informar, formar,

conformar, transformar, trasladar, difundir, divulgar, aprender, enseñar a aprender, aprender a enseñar, aprender a aprender. No importan tanto los objetos de conocimiento, como los procesos. No importan tanto los procesos como los métodos. No importan tanto los métodos como los sistemas. No importan tanto los sistemas como los contextos. Y lo importante es crear y proporcionar oportunidades para el aprendizaje, para el diálogo creativo y educativo, crítico y constructivo”.

Podemos visualizar este momento también como “un desafío para introducir nuevas actitudes y nuevas disposiciones vinculados con una re-alfabetización de la ciudadanía”.¹⁵

En definitiva, no descansar en encontrar nuevos modos de conmovir a nuestros jóvenes, redoblando la apuesta en pos de no resignar esa ansia de descubrimiento, de búsqueda que es inherente a cualquier impulso por conocer, aprender y ampliar horizontes.

Tal vez puedan estas preocupaciones impulsar desde otros espacios y lógicas la tarea docente en nuestras aulas universitarias.

1. Pérez Tornero, José Manuel. "Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información". En Pérez Tornero, J.M (compilador). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Capítulo 1. Paidós. Barcelona, 2000. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/22967962/TORNERO-LAS-ESCUELAS-Y-LA-ENSEÑANZA-EN-LA-SOCIEDAD-DE-LA-INFORMACIÓN>
2. Ibidem.
3. Pérez Tornero, José Manuel. "Crisis de educación, crisis de comunicación". Disponible en <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/03/03-articulos/monografico/pdf3/tornero.PDF>
4. En el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Educación se impulsa desde la Secretaría Académica esta posibilidad para contener las necesidades de estudiantes que justifiquen por razones laborales la imposibilidad de asistir a cierto número de clases.
5. Para ampliar este concepto se puede consultar lo postulado al respecto por J.M. Pérez Tornero en su texto "Crisis de educación, crisis de comunicación". Op cit.
6. Ibidem
7. Tomamos la definición dada por J.M. Pérez Tornero en el texto "La nueva competencia mediática en un contexto mediático". En Pérez Tornero, J.M (compilador). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Capítulo 5. Ed. Paidós. Barcelona, 2000. Disponible en: http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/libre_asistido/materiales/modv_perez.pdf
8. para estudiar esta dimensión puede consultarse Chartier, Roger / Cavallo, Guglielmo (coordinadores.), Historia de la lectura en el mundo occidental. Ed. Taurus, Madrid, 1997. Se encuentra disponible una completa compilación de esta obra en www.alromer.netfirms.com/ayudas/Historiadelalectura.doc.
9. Nos referimos a lo planteado en Landow, George P. Hipertexto, la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Paidós, Barcelona, 1995.
10. Siguiendo a Pérez Tornero, José Manuel en el texto "Crisis de educación, crisis de comunicación". Op cit
11. Pérez Tornero reflexiona sobre las dimensiones de la crisis en educación considerando entre ellas: "Pérdida de referencias de los contenidos considerados clásicos en la cultura de la humanidad; debilitamiento de las estructuras narrativas, sin historia, sin referencias; potenciación de la tecnología instrumental del intelecto: habilidades instrumentales y de las capacidades metadiscursivas; navegación informativa en sustitución de otras modalidades de lectura.
12. Birkerts, Sven, Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica (traducción de Daniel Manzanares), Alianza Editorial, Madrid, 1999, pág. 192.
13. El concepto de "educación y de formación a lo largo de la vida" alude a los cambios en las necesidades educativas y la conformación de las propuestas de formación. Se advierte que "La educación se hace abierta, flexible, adaptada a diferentes conceptos y etilos de aprendizaje", que "Educación, formación, aprendizaje, incluso cultura se interrelacionan inextricablemente en nuestra sociedad. Cada una de estas facetas se extiende. La formación inicial parece tener que renovarse cada tiempo". Siguiendo Pérez Tornero, J.M. "Crisis en la educación, crisis en la comunicación". Op cit.
14. Siguiendo Pérez Tornero, J. M. "Crisis de educación, crisis de comunicación". Op cit.
15. Ibidem.