

Hacia una didáctica crítica de la educación a distancia

Towards a *critical* didactics of long distance education

Marta Susana Brovelli *

Resumo

À procura de uma didática crítica da educação a distância

Neste artigo se expõe a necessidade de pensar a didática da Educação a Distância segundo uma perspectiva crítica, o que supõe atender às características próprias desta modalidade de ensino, mas produzindo uma ruptura com os modelos de ensino de caráter tecnicista que tem predominado desde seus primórdios até o presente. Para iniciar este caminho propõe-se analisar o problema do conhecimento e de sua relação com as formas de ensino, de maneira a produzir uma construção metodológica que procure processos de aprendizagem reflexivos e críticos. Para isso, propõe-se uma série de questões e possíveis respostas, próprias do ensino e da aprendizagem a distância.

Palavras-chave: Didática crítica. Conhecimento. Formas de ensino. Metodologia.

Abstract

In this article, the author poses the need of thinking the didactics of long distance education according to a critical perspective while trying to make a rupture with the technicist teaching models that have prevailed up to date. To start, the author proposes to analyze the problem of learning and its relationship with the forms of teaching so as to produce a methodological construction that allows reflexive and critical learning processes. A series of questions and possible answers proper to long distance learning and teaching are put forward.

Keywords: Critical didactic. Knowledge. Forms of teaching. Methodology.

Résumé

À la recherche d'une didactique critique de l'éducation à distance

Dans cet article, l'auteur expose les besoins de penser la didactique de l'éducation à distance selon une perspective critique, ce qui suppose rendre compte des caractéristiques propres de cette modalité d'enseignement, mais produisant une rupture avec les modèles d'enseignement de caractère techniciste qui ont prédominé depuis le début jusqu'à présent. Pour commencer ce chemin, on propose analyser le problème du savoir et de sa relation avec les formes d'enseignement, de manière à produire une construction méthodologique qui cherche des processus d'apprentissage réflexifs et critiques. Pour cela, on propose une série de questions et possibles réponses, propres de l'enseignement et de l'apprentissage à distance.

Mots clefs: Didactique critique. Connaissance. Formes d'enseignement. Méthodologie.

* Doutora. Profesora Ordinaria de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
E-mail: mbrovell@arnet.com.ar

Hacia la didáctica de la educación a distancia

La finalidad de este artículo es la de compartir y enriquecer nuestras reflexiones acerca de la Educación a Distancia.

No pretendo escribir desde el lugar del *especialista* en Educación a Distancia, sino desde la preocupación por reflexionar acerca de esta modalidad de enseñanza y de aprendizaje, que precisamente, por la expansión e importancia que está teniendo por realización de experiencias concretas, demanda nuevos saberes didácticos y curriculares. Considero que la formación en el campo del Currículum y de la Didáctica y en la enseñanza universitaria, constituyen bases importantes para poder realizar una nueva mirada sobre la didáctica de o *en* la Educación a Distancia.

El recorrido por la corta pero fructífera historia de esta modalidad de enseñanza y los fundamentos de carácter social y políticos sobre los que se sustenta justifican plenamente su amplio y continuo desarrollo. Sin embargo, hay que reconocer que el modelo de enseñanza predominante se encuentra impregnado de características tecnicistas, propias del modelo de enseñanza por objetivos, en el que el control y la eficiencia –medida por la relación entre lo previsto y lo logrado– se convierten en una obsesión que no da lugar a lo imprevisto, a la multicausalidad, a la subjetividad y otras notas que se encuentran hoy suficientemente validadas como propias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto es claro indicio de que la epistemología hegemónica en la Educación a Distancia y en la Tecnología Educativa ha sido de carácter técnico-racional, propia del positivismo, dando la espalda u obviando las perspectivas sociocríticas y culturales en el campo educativo y didáctico.

Lo anteriormente dicho no niega los esfuerzos y experiencias de especialistas en Educación a Distancia por producir propuestas didácticas que se sustenten en principios de una pedagogía constructivista que atienda a los procesos subjetivos en el aprendizaje. Sin embargo, la *Tecnología Educativa* como disciplina en la que se sustenta la Educación a Distancia no ha producido o generado aún un conocimiento suficientemente coherente y explicativo del conjunto de fenómenos culturales y educativos relacionados con estas nuevas prácticas, tal como lo expresa Area Moreira (2003):

Podemos afirmar que hasta la fecha el conocimiento que hemos producido sobre los medios y tecnologías en la educación es excesivamente fragmentado y ha sido de poca utilidad para generar procesos de mejora y cambio educativo.

Se trata entonces de la construcción de una didáctica de la Educación a Distancia que, desde una perspectiva sociocrítica, atienda a sus funciones éticas y políticas, al tiempo que recupere la unidad perdida entre *contenidos, metodologías y objetivos* de la enseñanza (BROVELLI, 1989). Esta construcción tendrá que atender tanto a los principios de igualdad y democracia ante la educación, a los derechos de los sujetos y a la justicia social, como a la aceptación de las diferencias, a la subjetividad en los procesos de aprendizaje, a la pluralidad cultural.

Admitimos, desde ya, que la Didáctica tiene una dimensión *explicativa* acerca de la enseñanza y del aprendizaje, como una dimensión *proyectiva* (CONTRERAS, 1990), al mismo tiempo que reconocemos su hacer en también dos funciones: una **práctica**, que tiene que ver con su necesidad de intervención en situaciones concretas de enseñanza, y otra **teórica o reflexiva**, que le implica mirarse a sí misma, poder ponerse en el lugar de objeto de estudio.

Para comenzar a adentrarnos en el problema de la didáctica resulta pertinente mencionar algunas cuestiones acerca de las que existe hoy mayor consenso, tales como:

- En la actualidad existen dos perspectivas teóricas en pugna: la didáctica tecnicista y la didáctica crítica, cada una de las cuales tiene diferentes fundamentos epistemológicos, psicológicos, socio políticos y éticos.

- Cualquier modelo teórico de la didáctica tiene que tomar la llamada *tríada didáctica*, entendiendo por ello a los tres elementos constitutivos que son: el docente, el alumno y el conocimiento.

- Las diferencias entre los distintos modelos didácticos estarán dadas por la forma en que se interrelacionen los elementos mencionados (docente, alumno, conocimiento) y las posturas teóricas que se tengan frente a cada uno de ellos.

- La *tríada didáctica* tiene lugar en un contexto o situación de enseñanza y de aprendizaje que influye en esas interrelaciones.

- Ya ha quedado demostrado que no existe una relación de causalidad directa entre la enseñanza y el aprendizaje por lo que no es posible seguir pensando que a una misma propuesta de enseñanza corresponderán iguales resultados de aprendizaje.

Sin la intención de dar por agotadas las notas distintivas de la didáctica, considero que antes de pensar en nuevos modelos educativos o las ventajas de alguno de ellos sobre otros es necesario abordar el tema referido a las concepciones de conocimiento con las que se trabaja y a los modos en que el docente se relaciona con él, y la traducción que de ellos hace en las propuestas de enseñanza. Este puede ser un camino de construcción de una didáctica crítica o más bien sociocrítica, perspectiva que pretendo sustentar.

¿Por qué es importante el problema del conocimiento en relación con la enseñanza?

Esta preocupación por las relaciones de la enseñanza con el conocimiento es la que nos conduce inmediatamente a pensar en el docente como el actor principal en esta escena o situación de enseñanza y de aprendizaje, en tanto tiene la responsabilidad social de trabajar con el conocimiento, para enseñarlo, distribuirlo, resignificarlo y hacerlo circular. ¿Cómo no preguntarnos, entonces, en primer lugar, acerca de sus propias relaciones con el conocimiento? y luego ¿cómo no continuar preguntándonos acerca de cómo hace jugar esas “relaciones con” el conocimiento en las formas que selecciona y pone en práctica para “trabajar el conocimiento” a través de las formas de enseñanza? ¿Cómo no preguntarnos acerca de lo que sucede en estas operaciones y cuáles son sus efectos en los aprendizajes?

El problema del conocimiento en relación con la enseñanza, desde ya, nos llevaba a enfocar la cuestión, al menos, desde dos aspectos:

1) El problema del conocimiento desde la perspectiva de los modos con que el docente se relacionaba con él, y las concepciones que en consecuencia adopta, explícita o implícitamente.

2) El problema del conocimiento y de los modos en que el docente se relaciona con él, y su influencia en los modos de enseñanza utilizados y/o construidos.

En primer lugar, al hablar de “relación con” nos estamos refiriendo a vínculos entre un sujeto y un objeto de conocimiento; entre el sujeto que conoce y un conocimiento objeto, ambos creándose en la relación misma. Esto implica, en segundo lugar, tener en claro las concepciones de sujeto y de conocimiento de las que partimos, para ver luego qué sucede entre ellos a partir de las relaciones que se establecen.

Cuando hablamos de conocimiento nos estamos refiriendo al saber como una construcción histórica de conocimientos acumulados, socialmente y académicamente organizados por lo general en las llamadas “disciplinas científicas”, como así también a los modos de construir el conocimiento y a la reflexión acerca de ellos. Estamos hablando de un conocimiento producido pero inacabado en tanto el proceso de construcción continua con avances y retrocesos, con momentos de rupturas.

Según Morin, “...el conocimiento conduce a la selección de los datos pertinentes y al rechazo de los que no lo son; se basa en la selección y la asignación de un lugar determinado a los datos de acuerdo con un modo de organización dominante que aplica dos principios: el de la simplificación y el de la separación”.

Cuando pensamos en el sujeto que conoce, hablamos de un sujeto que se constituye a sí mismo a partir de su propia historia y de sus interrelaciones con otros sujetos a través del lenguaje y de las significaciones que se van construyendo en el proceso social, es decir en la cultura que comparten. Estamos hablando de un sujeto que desea poseer al objeto a través de múltiples y variadas operaciones que realiza desde su psiquismo y desde procesos activos de cognición, pero además, como en este caso nos referimos al sujeto docente, sujeto cuya intencionalidad está puesta en enseñar el conocimiento, en hacerlo público. Se agrega entonces aquí, una particularidad que tiene que ver con **el deseo de aprender para poder enseñar** (CULLEN, 1997). Este es un desdoblamiento que se le exige al sujeto docente, del que tiene que tomar conciencia, poder reconocer. Estamos hablando de deseos, acciones, poder.

¿Qué es lo que caracteriza a la profesión docente?

La respuesta a este interrogante es: la enseñanza de conocimientos, o mejor aún, la competencia para la enseñanza de conocimientos. Tener competencia para la enseñanza supone (GONZÁLEZ SANMANED, 1995):

- Conocimientos acerca de la enseñanza
- Conocimiento de la enseñanza en contextos diferentes
- Conocimientos acerca de lo que se enseña
- Conocimiento acerca de cómo se aprende
- Conocimiento acerca del conocimiento.

La segunda parte del problema presentado tiene que ver con indagar acerca de cómo estas relaciones del sujeto docente con el conocimiento aparecen, se reflejan o condicionan sus modos de enseñanza. Entonces tendremos que ver cómo y cuándo comienza a darse esta doble relación del docente con aquello que debe o quiere enseñar, y por otro lado con los modos y las acciones y medios que selecciona para hacerlo. Aquí tampoco queda ausente el problema del modo en que juega el objeto a ser enseñado, teniendo en cuenta que pertenece a un campo disciplinar específico, con un desarrollo histórico y construcción particular, que posee características propias, tanto estructurales como sintácticas, referidas a sus modos de sistematización y comportamiento.

De acuerdo con lo sostenido por Cullen (1997), reflexionar acerca de las relaciones del docente con el conocimiento, implica:

“ - Primero, que esta relación *incluye dimensiones* psicológicas y sociales, epistemológicas y políticas, incluso estrictamente éticas, y

- Segundo, que aceptada esta complejidad, es posible defender la tesis de *la imposibilidad* de una transformación educativa *sin una revisión a fondo* de estas relaciones del docente con el conocimiento.”

Es nuestra intención rescatar también la dimensión del docente como intelectual, intelectual comprometido en palabras de Giroux, tratando de poder llegar a sugerir caminos y formas de “relacionarnos con el conocimiento como pensamiento crítico” (CULLEN, 1997).

Tipos de conocimiento y enseñanza

Formas de conocimiento:

Siguiendo a Entel (1988), es pertinente analizar las nociones de conocimiento más frecuentes y los presupuestos en ellas presentes, para luego ver el tipo o modo de conocimiento que producen, relacionándolos con las estrategias de enseñanza y aprendizaje consecuentes. Podemos esquematizarlo su propuesta de la siguiente manera:

Concepción de conocimiento	Tipos de conocimientos	Estrategias de enseñanza y de aprendizaje
entidad como	Atomizado	Por repetición
como sistema	Relacional	Relacional, comprensiva
como producto de un proceso	Procesual	Reflexiva y crítica

La actividad de conocer, según ponga énfasis en alguno de los modos de construcción del conocimiento mencionados, da lugar a *modos* de conocimiento diferenciados: *atomizados, estructurales o procesuales*.

Atomizado: El conocimiento es considerado como algo dado, como una entidad asimilable o adquirible por parte del alumno. A ello se agrega la creencia de que para enseñarlo y aprenderlo era conveniente parcelarlo y distribuirlo en unidades pequeñas, fácilmente asimilables. Esta postura, que tiene sus raíces en el *iluminismo* y el *positivismo*, pretende una supuesta homogeneidad que otorgaría un orden al conocimiento que en realidad se presenta y se lo enseña de modo parcelado, atomizado, sin articulaciones y sin contradicciones.

Relacional: conocer significa apropiarse de la totalidad. Tiene presente la noción de totalidad, la percepción del todo y de sus relaciones. Concibe al

conocimiento como un sistema organizado, estructurado, cuyos elementos pueden ser asociados y confrontados, pero sin analizar los procesos y las contradicciones. Es un tipo de conocimiento estructural funcionalista. Requiere de estrategias de enseñanza relacionales, comprensivas.

Modo procesual: el conocimiento se basa en la percepción inicial del todo y concibe a cada elemento y a la totalidad como producto de un proceso. Atiende a las contradicciones considerándolas como motor del cambio. La actividad del sujeto al conocer supone implicación en el aprendizaje, lo que le permite reconocerse como partícipe de las transformaciones, construyendo o reconstruyendo el conocimiento. Implica estrategias de enseñanza y de aprendizaje de carácter reflexivo y crítico.

Formas de enseñanza:

Entendemos por organización de la enseñanza a los recursos globales dispuestos por los docentes para producir la enseñanza y el aprendizaje. Edwards (1992) señala que en toda situación de enseñanza se dan dos lógicas que se entrecruzan y se influyen mutuamente: se refiere a la *Lógica de las interacciones* y a la *Lógica del contenido*.

Lógica de la interacción: es una dimensión que constituye la forma de conocimiento y se entiende por ella el sentido que se objetiva en el conjunto de modos de dirigirse alumnos y docentes, unos a otros. Incluye tanto el discurso explícito como implícito.

Subcategorías de “la lógica de la interacción” por pares de opuestos

- Autorización del docente/ orientación y animación del docente
- Evaluación arbitraria/evaluación racional
- Punición ante el error o comportamiento no aceptado/actitud no condenatoria
- Imposición/disposición hacia la problematización
- Obediencia y pleitesía ante el docente/interrelaciones libres de imposiciones
- Resistencia/participación voluntaria, búsqueda de consensos
- Iniciativas triviales/iniciativas pertinentes

Lógica del contenido: Tiene que ver con los presupuestos epistemológicos desde los cuales el conocimiento ha sido formalizado como por ejemplo, con la estructura y delimitación del conocimiento.

Subcategorías de la “lógica del contenido”

- Definiciones esencialistas/definiciones historizadas
- Conceptualización universalista/relativización de las conceptualizaciones
- Naturalización de la realidad o de lo real/análisis contextual y crítico
- Fragmentación de la información/búsqueda de relaciones
- Repetición y copia de la información/construcción y reelaboración de la información.

De acuerdo a cómo estas lógicas interactúan se produce una relación de *exterioridad* o de *interioridad* con el conocimiento. En la primera, se produce una simulación de la apropiación del contenido; en la segunda, el sujeto puede establecer una relación significativa con el conocimiento.

El ámbito de la enseñanza y la construcción metodológica

Como el ámbito por excelencia de la enseñanza y del aprendizaje, se ha tomado *la clase*, ubicada a su vez en un escenario institucional determinado. Es en el espacio de la clase donde se pone en movimiento la/s tríada/s didáctica/s, a través de una propuesta didáctica que presenta el docente. Una de las notas propias de la situación que se crea es la *complejidad*, dada básicamente por las múltiples características que pueden presentar cada uno de los polos de la tríada y sus variadas relaciones.

Desde el punto de vista de la enseñanza, de su organización y desarrollo, cobra importancia la propuesta metodológica que presenta el docente como responsable de esta tarea. El problema del método, que ha ocupado gran parte de los desarrollos teóricos de la didáctica, es visto hoy desde diferentes perspectivas. Habiéndose renunciado a la pretensión de encontrar un método único, como pasos sucesivos de la enseñanza y del aprendizaje, nos encaminamos a sostener que lo que el docente realiza frente a la tarea de diseñar y desarrollar o poner en acción la enseñanza es una *construcción metodológica*. En ella, los elementos propios de la enseñanza (objetivos, contenidos, actividades y evaluación) cobran sentido como propuesta global, en relación con los fundamentos epistemológicos (en íntima relación con los contenidos y con la concepción de conocimiento); los fundamentos psicológicos en tanto concepciones de sujeto y de aprendizaje y con fundamentos socioculturales y políticos, en relación con las finalidades de la educación. El docente es visto de esta manera como el creador de opciones metodológicas, producto de su formación y reflexión crítica de su práctica profesional.

Hacia una didáctica crítica de la educación a distancia: el gran desafío

Si la Educación a Distancia es una modalidad de enseñanza que tiene su especificidad, habrá que poder pensar cómo los conceptos, modelos e ideas propios de la Didáctica sirven para sustentar esta modalidad atendiendo a sus particularidades. O, dicho de otro modo, cuáles serían los requisitos y características que tienen que asumir las propuestas didácticas de la Educación a Distancia desde una perspectiva sociocrítica de la Didáctica.

En este sentido, se cuenta ya con suficientes fundamentos desde el campo de la psicología del aprendizaje, muy especialmente a través de los aportes de Ausubel, Bruner y Vigotski, que han permitido comprender la enseñanza y el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento, que implica a los sujetos – de la enseñanza y del aprendizaje – a través de la comunicación y el diálogo, en la comprensión y construcción de significados compartidos. Estas concepciones han permitido concebir a la educación como “foro de negociación de la cultura”, en palabras de Bruner.

A las argumentaciones anteriores, es necesario agregar otras de carácter histórico, político y ético que permitan comprender las funciones sociales de la educación y, por lo tanto, las relaciones que el curriculum y la didáctica mantienen con el contexto. Desde esta perspectiva, toda propuesta curricular y didáctica sólo puede ser entendida si se comprenden sus relaciones con el contexto sociopolítico y cultural en el que se conforman y desarrollan, y si se comprende el sentido de la educación en su dimensión ética y política como factor de crítica y transformación social.

Es por ello que la Educación a Distancia, y por supuesto a quienes trabajen para su desarrollo, les cabe la responsabilidad de decidir si se va a optar por modelos que pongan el acento en la adquisición de información o en el desarrollo del pensamiento crítico capaz de usar la información para pensar y actuar comprometida y creativamente en la transformación social con sentido democrático, cuyos valores esenciales son la justicia y la libertad. Ello implica también decidir si se trabaja por y para la reproducción del orden social impuesto, a través de un modelo industrial de la Educación a Distancia, o si se está dispuesto a buscar nuevos modelos, más abiertos, que incorporen al estudiante como sujeto activo, deseante, productivo y al docente como mediador, crítico y creativo, entre el alumno y la cultura, organizada y distribuida en el curriculum, como conocimiento para ser enseñando.

Para ir pensando y repensando una nueva didáctica de la Educación a Distancia en la universidad

Un buen ejercicio es comenzar con preguntas que orienten nuestra búsqueda y faciliten la creación de nuevas propuestas didácticas. Comencemos...

¿Cómo crear situaciones de enseñanza y de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y creativo?

¿Cómo dialectizar las relaciones entre los tres polos de la tríada didáctica?

¿Cómo atender a la lógica de la disciplina y crear una lógica de la interacción que lleven a un tipo de conocimiento procesual y crítico?

¿Cómo pensar la lógica de la interacción mediada por la distancia y las nuevas tecnologías, en situaciones de enseñanza y aprendizaje asincrónico?

¿Cómo facilitar en el alumno una relación de interioridad con el conocimiento?

¿Cómo atender a las dimensiones sociales, políticas y éticas de la enseñanza a través de las propuestas que se elaboren de las formas de evaluación que se utilicen?

Las preguntas pueden continuar, pero también es importante comenzar a ensayar algunas respuestas. Y hacia allí vamos...

- El estudiante tiene que ser percibido como sujeto activo capaz de comprender significados y de producir textos.

- Habrá que tener en cuenta que el conocimiento puede construirse subjetiva y colectivamente, a partir de la intersubjetividad, con distintas miradas y desde diferentes puntos de vista.

- El docente, como sujeto que media entre el conocimiento y el alumno, tendrá que facilitar y orientar el estudio y la investigación, buscando la apertura conceptual, lo que requiere del trabajo con distintas fuentes e instrumentos.

- La construcción metodológica que realice el docente dependerá fundamentalmente del dominio de los conocimientos que pretende enseñar y de la variedad de propuestas y estrategias de estudio, de los medios que utilice y de la coherencia y pertinencia entre ellos.

- La propuesta de enseñanza y de aprendizaje tiene que atender a la contextualización de los conocimientos y a las relaciones entre la teoría y la práctica.

- El sistema de comunicación tiene que ser fluido, buscando las relaciones en redes, lo que supone interrelaciones entre los docentes y los alumnos y de los alumnos entre sí.

“ Es importante tener presente que en la Educación a Distancia se da un protagonismo constante de un conjunto de mediaciones pedagógicas e interacciones entre docentes, estudiantes, materiales, contenidos y medios.

“ El trabajo en Educación a Distancia exige, como toda tarea social, la autenticidad de los actos de sus participantes y el someter a juicio crítico las argumentaciones que se produzcan.

Desafíos didácticos que se le presentan a los profesores ante la educación a distancia

Desde la perspectiva del sujeto que pretende aprender.

¿Quiénes son estos estudiantes que no tengo aquí y ahora en mi presencia material y directa?

En principio, el docente se ve ante una situación distinta a la que pueden describir en la mayoría de los discursos teóricos y prácticos acerca de la enseñanza. Tiene que establecer modos de comunicación diferentes a los que se pueden dar en el contexto de la clase tal como la conocemos en el sistema de enseñanza presencial. En el caso de la Educación a Distancia, se trata de una comunicación *asincrónica* en cuanto a la categoría de tiempo, y *sin territorialización* en cuanto al espacio, lo que implica un cambio en lo referente al concepto de *contexto de aprendizaje*. Sin embargo, sabe que la comunicación que se logre tendrá que ser fluida y abierta, de modo que facilite y propicie la participación activa del estudiante en las propuestas de enseñanza que formule. Tiene que poder imaginar estudiantes diferentes, con lo que también variarán las formas de relacionarse con ellos y por lo tanto también serán distintas las respuestas que pueda recibir.

Para comenzar desde el lugar de la posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje, es pertinente señalar que el estudiante que opta por un sistema a distancia es una persona que ha tomado una decisión autónoma y que está dispuesto a iniciar un camino de aprendizaje y estudio que será diferente al que seguramente está acostumbrado y, por lo tanto, está dispuesto a intentar otras formas de trabajo. Es decir, contamos con *un sujeto que desea aprender* de otra manera y está dispuesto para recibir propuestas de enseñanza y de aprendizaje que requerirán de otras formas de trabajo que deberán compatibilizarse con las ya adquiridas, poniendo en juego todo su potencial cognoscitivo. El sujeto de aprendizaje será el responsable de manejar y armar su contexto para aprender, al que sólo de manera indirecta el docente puede aportar y sugerir algunos elementos que pueden pasar a formar parte de él.

El educando en la Educación a Distancia es entonces un sujeto adulto, con motivación suficiente (interna y externa) para iniciar una determinada formación; que posee un capital cultural – desconocido para el docente, pero que tendrá que poder indagar por diferentes medios – que actuará a modo de sustento y base de los nuevos aprendizajes; que cuenta con representaciones y significados contruidos anteriormente que podrán ponerse en juego ante las nuevas propuestas de aprendizaje y que, seguramente, ha configurado estilos de aprendizaje sobre los que van a actuar los nuevos requerimientos del sistema a distancia, modificándolos, ampliándolos, complejizándolos, pero nunca negándolos.

Retomando planteos anteriores, diremos que el estudiante, para aprender, deberá enfrentarse con una *lógica de los contenidos*, cuya presentación y desarrollo tendrá que ver con la propuesta de enseñanza que haya elaborado el docente y con una *lógica de la interacción* con los contenidos y con las personas, que en gran parte también depende de la propuesta del docente y de la misma modalidad de Educación a Distancia por la que se haya optado. La interacción que se provoque dependerá de cuan abierta o cerrada sea la modalidad de enseñanza y aprendizaje presentada en relación con los objetos de conocimiento.

De todos modos, es importante reconocer que en la Educación a Distancia se produce inevitablemente, un proceso de individuación en el aprendizaje, o mejor dicho, en el aprendizaje autodirigido, ya que es el estudiante la oportunidad de aprender, el ritmo y las condiciones en las que se produce el aprendizaje. También habrá que considerar la posibilidad del surgimiento de problemas, obstáculos o conflictos que puede tener el estudiante frente a la propuesta de aprendizaje. De allí que sea necesario pensar en la posibilidad de que, ante estas situaciones, el estudiante pueda interactuar con los docentes (incluidos los *tutores*), mediadores capaces de ofrecer las orientaciones adecuadas y oportunas para que *el* proceso de aprendizaje tenga la continuidad necesaria.

Caben señalar dos premisas importantes a tener en cuenta si es que se pretende lograr un proceso de aprendizaje significativo y valioso:

1) tener presente que los estudiantes son sujetos activos, con conocimientos previos, capaces de confrontar saberes y de construir y resignificar nuevos conocimientos;

2) propiciar actividades de aprendizaje grupal mediante *foros, chats o encuentros presenciales*, que eviten o atenúen la situación de aislamiento o soledad que puede producir la distancia social, temporal y espacial.

**Desde la perspectiva del sujeto que pretende enseñar.
¿Cómo construir propuestas didácticas que favorezcan el aprendizaje
autónomo y el pensamiento crítico?**

Un primer problema que se le presenta al docente en la Educación a Distancia es de articular contenido y formas de presentarlo y trabajarlo de manera coherente y pertinente. Al docente le corresponderá trabajar fundamentalmente con la *significatividad lógica* del contenido a ser aprendido – de allí la importancia de su selección y organización – suponiendo que el estudiante ya motivado podrá otorgarle la *significatividad psicológica* (AUSUBEL, 1978), en tanto ambas son necesarias para logro de aprendizajes deseados. Para ello, habrá que buscar formas de presentación de los contenidos y de las actividades para realizar con ellos que atiendan tanto a la adquisición de conceptos como a la de procedimientos adecuados y al desarrollo de actitudes y valores que lo ubiquen al sujeto de aprendizaje como sujeto social, comprometido con su entorno y con su tiempo.

Si bien en la Educación a Distancia se mantiene como estructura básica la tríada didáctica, *conocimiento-docente-alumno*, la tarea mediadora del docente requiere de un cambio en la manera de concebirla y en los modos de realizarla. Las mediaciones pedagógicas están constituidas por el conjunto de acciones, interacciones, recursos y materiales didácticos que se presentan como un conjunto articulado de componentes que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (FAINHOL, 1999). De modo que en la Educación a Distancia el docente, en primer lugar, tiene que pensar en otro tipo de recursos y medios tecnológicos que ayuden a hacer más clara, efectiva y pertinente la mediación, debiendo soportar la incertidumbre de no tener una respuesta inmediata, ya que aquí puede estar suspendida en el tiempo y en un espacio simbólico en el que está ausente la relación cara a cara entre docente y alumno. El *texto de enseñanza* (ya sea on line o impreso) adquiere una importancia relevante en tanto es el soporte fundamental y no se tiene la oportunidad de cambiarlo, retraducirlo o enriquecerlo en el momento en que se produce el encuentro entre el sujeto de aprendizaje y el texto. Así tendrán lugar nuevos modos de percepción y lenguaje, nuevas narrativas y escrituras.

Lo anteriormente expresado muestra la importancia que cobra, especialmente en la Educación a Distancia, el *diseño de la enseñanza y del aprendizaje*. Si por *diseño* se entiende la capacidad de imaginar, prever, anticipar, quiere decir que habrá que poner en juego en esta actividad todos los

conocimientos que el docente disponga: aquellos referidos a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, los relacionados con el contenido a ser enseñado, los que tengan que ver con los modos de conocimiento y con las formas de presentarlo, con la creatividad en las propuestas de actividades y de evaluación. La *integración y la coherencia* entre todos estos aspectos serán fundamentales para la elaboración de *diseños de enseñanza y de aprendizaje* tendientes al logro de buena calidad en los procesos y resultados del aprendizaje.

Para ello, el docente tiene que ofrecer formas de *andamiaje* del conocimiento (concepto de Bruner) de modo de prestar la ayuda necesaria para el aprendizaje, teniendo claro cuando retirarla, porque se supone que el alumno ya puede hacer solo lo que se le propone. Al mismo tiempo, el docente, con su propuesta de enseñanza, deberá tener a que el sujeto de aprendizaje, partiendo de los conocimientos y habilidades de que dispone, trabaje de modo tal que alcance el máximo de sus posibilidades de aprendizaje reflexivo, complejo y crítico. Es decir, que alcance la *zona de desarrollo próximo*, en palabras de Vigotski.

Otro aspecto a tener en cuenta en la tarea de *diseño* es referido al planteo de estrategias *metacognitivas* que le permitan al estudiante realizar, periódicamente, actividades de meta análisis, tanto acerca de los conocimientos aprendidos como de los procesos a través de los cuales considera que aprendió. Esto es lo que permite realmente saber si se ha aprendido, de modo que se convierte en la mejor situación de autoevaluación, condición necesaria para seguir aprendiendo en mejores condiciones. De este modo, el docente puede correrse del lugar del *control* del aprendizaje para ubicarse en el de *orientador de los procesos* realizados por los estudiantes de acuerdo con sus necesidades.

En el caso de la educación superior, es una condición necesaria el trabajo de investigación de fuentes y de campo o de laboratorio, según el tipo de conocimiento de que se trate. El *texto de enseñanza* tiene función de ubicar al estudiante ante el conocimiento y la propuesta de trabajo que se realice, al tiempo que orientarlo en el proceso de aprendizaje y de investigación, y de ayudarlo en el planteo y solución de problemas, en la elaboración de informes, ensayos, proyectos, etc. Por lo expuesto es que la Educación a Distancia (al menos en el caso de la educación superior), los materiales de enseñanza y de aprendizaje no deben ser presentados como un producto envasado y cerrado sino que deben ser una invitación al estudio y la indagación de diferentes fuentes que induzcan al pensamiento reflexivo y crítico y a la formulación de nuevos interrogantes que abran el camino a procesos investigativos.

Es necesario también hacer referencia al carácter complejo del conocimiento, a su multidimensionalidad y a la carga de incertidumbre que muy posiblemente se produzca como consecuencia de estas notas propias del conocimiento. De allí que no se pueda presentar los conocimientos como cerrados y empaquetados, sino que la propuesta de estudio tendrá que aceptar e incentivar el riesgo, el azar, la iniciativa, la decisión, las críticas y las autocríticas...Tal como lo expresa Morin (1999): "Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas".

La enseñanza y el desarrollo de la capacidad para argumentar y contraargumentar para el análisis de las contradicciones, el análisis del discurso de los otros y la reflexión acerca del propio se convierten en condiciones necesarias de la enseñanza, sea ésta presencial o a distancia. A ello debemos agregar la formación en valores que hagan a la búsqueda constante de mayor y más auténtica democracia, a la convivencia social en paz y al accionar profesional comprometido y crítico.

Referências

- APARICI, R. Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. *Revista Ried*, Madrid, UNED, v. 1, 2002.
- AREA MOREIRA, M. *Tecnología educativa y posmodernidad. Buscando nuevas bases conceptuales en tiempos de cambio*. Universidad de la Laguna, Islas Canarias. Documento on line <http://webpage.ull.es/user/manarea>, 2003.
- AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. Madrid: Trillas, 1982.
- BEILEROT, J. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- BROVELLI, M. Aportes acerca del problema de la didáctica. *Cuaderno de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario, n. 11, 1990.
- BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, 1990.
- CAMILLONI y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CHEVALARD, I. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique, 1997.
- CONTRERAS, D. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal, 1990.
- CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- DIAZ BARRIGA, A. *Didáctica y currículum*. México: Nuevo Mar, 1986.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós, 1988.
- EDWARDS, V. *Los sujetos y la construcción social*. 1992.

- ENTEL, A. *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1988.
- FAINHOLC, B. *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- GASKINS, I.; ELLIOT, T. *Como enseñar estrategias metacognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*, Barcelona: PPU, 1995.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.
- LITWIN, E. (Comp.). *Tecnología educativa: política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris: Unesco, 1999; Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.
- SOUTO, M. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.
- VIGOTSKI, L. *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Gráfica Salvá, 1979.

Recibido: 15.09.2003

Aceito: 30.10.2003