

El desafío de enseñar en aulas sin paredes. La certeza de la incertidumbre

The challenge of teaching, in classrooms without walls. The certainty of uncertainty

Claudia B. Anriquez¹

¹Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías, Universidad Nacional de Santiago del Estero.

*E-mail: claudiabanriquez@gmail.com

Resumen

Se reflexiona sobre algunos tópicos que adquirieron relevancia en pandemia en las instituciones universitarias, el hecho de un aula sin paredes, la ausencia del espacio físico. El compromiso de ser profesionales docentes universitarios, con un currículo moral que se transmita a pesar de la incertidumbre, se traduce en la esperanza en una educación pueda transformar a la sociedad.

Palabras clave: Práctica profesional docente; La ausencia de espacios físicos; Currículo moral.

Abstract

This work reflects on some topics that acquired relevance in a pandemic in university institutions, the fact of a classroom without walls, the absence of physical space. The commitment to be professional university teachers, with a moral curriculum that is transmitted despite the uncertainty, translates into hope that an education that can transform society.

Keywords: Teaching professional practice; The absence of physical spaces; Moral curriculum.

I. INTRODUCCIÓN

“Espacio y tiempo son parte fundamental en el aspecto organizativo y pedagógico didáctico de la universidad como así también de la construcción laboriosa, particular y diversa de la cotidianeidad universitaria”, según Barros, Abdala y Gunset (2012). En las instituciones educativas, el espacio es el lugar en el que se suceden las prácticas de enseñar y de aprender, el escenario donde actúan los profesores, los estudiantes, los funcionarios y los administrativos. El espacio no sólo demarca límites, sino que pone en relación las estructuras materiales y los vínculos personales, los que determinándose mutuamente generan relaciones afectivas, de poder, de cooperación, de comunicación. Implica también una estructura de comunicación entre sujetos. “El espacio comunica y muestra a quien sabe leer, el uso que se hace de él” (Veiga-Neto, 2000) Es pertinente pensar el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida sucede y se desenvuelve. Foucault (2001) aporta a la temática cuando se refiere a la disciplina y a la modernidad. Entiende que se produce, entonces, una nueva concepción del ser humano y menciona cuatro características de este nuevo ser humano moderno: una de ellas es que “es celular”, precisamente, por la distribución espacial. O sea que el espacio, no solo da cuenta de las dinámicas y las relaciones institucionales, sino que también participa en la configuración de los seres humanos modernos y como factor disciplinador. El espacio, adquiere de este modo, el estatus de poder disciplinador, de control y vigilancia.

Una de las características que nos impuso la pandemia con relación a la vida universitaria (y escolar en general), fue la pérdida de los espacios físicos. Que afectó a estudiantes y profesores, y en general a todos los estratos de la comunidad educativa.

Como serán ahora los itinerarios seguidos por los estudiantes desde el momento de su ingreso, dado que el espacio y el tiempo son un elemento esencial de las actividades de una institución educativa, proporcionando la posibilidad o no de una afiliación efectiva (Coulon, 1995).

Las clases virtuales, implicaron la no concurrencia a los espacios físicos de los alumnos, muchos de ellos ingresantes. La modalidad virtual, como única opción que impuso la pandemia, dejó casi al borde de la paralización, en un primer momento, a toda gestión, administración y acciones académicas pensadas para la presencialidad y el espacio. No hubo normas, ni reglamentos que prescriban, que “*quién*” el camino virtual de lo no presencial. Dejó a todos atravesados por lo incierto, por la incertidumbre, de lo no prescripto. La ausencia de espacios, dejó al descubierto la importancia de los mismos, y la impronta que marcan en todo lo referido a lo que se vive en ellos, tanto para el currículo real, como el currículo oculto. El espacio que se habitaba, donde se vivían clases, descansos, aulas, pasillos, jardines, bibliotecas, hizo que desaparecieran todos los rituales que sucedían en los mismos. Esos espacios que hubieran sido nuevos, para los alumnos ingresantes, nunca fueron habitados y las vivencias “*virtuales*” para estos alumnos, seguramente marcaran una impronta diferente a la presencial, que aún no la podemos medir.

El espacio marca, la organización de las clases, la división por comisiones, según el tamaño y cantidad de aulas, el diseño de las mismas para gente con alguna discapacidad, el espacio pauta si el estudiante debe entrar antes que comience la clase porque se llena el aula y no se puede escuchar al profesor, ni ver lo escrito en el pizarrón. El espacio marca los recreos en los jardines o espacios abiertos para comer algún “*sanguchito*” con los compañeros, como quien repasar o comentar lo vivenciado en una clase de teoría, o de práctica. En los espacios se vive, por eso tienen significados para los que los habitan, creando pertenencia. Ni que hablar de la de la parte de administración tanto de las aulas, como de oficinas.

Según Barros *et al.* (2012), en esos territorios, se complementan los modos de organización de los tiempos y los espacios que van configurando el ritmo, las rutinas y el devenir de la vida institucional: horas de clase, tipos de clases, tiempos de descanso, horarios de clases, ponderación horaria de clases y asignaturas según el estilo y disciplina, aulas comunes, aulas especiales, espacios de recreación, espacios no académicos. Todos estos componentes se cristalizan en documentos normativos, administrativos, organizativos y curriculares como así también en las decisiones institucionales que se toman en la asignación de los espacios o en las dotaciones materiales de los espacios o en la ausencia o presencia de los espacios necesarios para el desarrollo del currículo. Detrás de estas opciones siempre está presente el poder. El oficio de estudiante, su conformación se halla asociada a los espacios y a los tiempos en los que se gesta y desarrolla. Hasta los cuerpos físicos humanos, también sufrieron esta nueva rutina de estar en aulas virtuales frente a las pantallas horas y horas, se observaron tendinitis en los brazos, cervicales rectificadas, ojos irritados, exceso de peso, por el sedentarismo, entre otras dolencias, sin contar el incremento de los ataques de pánico.

Sin duda, la ausencia del espacio físico, de la presencialidad rompe el sentido común, que se comparte en las comunidades educativas. Perrenoud (2012) afirma que el aprendizaje del sentido común, es quizá, el componente mejor escondido del currículo oculto. Todo grupo social algo duradero y organizado construye su propia cultura, es decir un conjunto de saberes, saber hacer, reglas, valores, creencias, representaciones compartidas, que contribuyen a afirmar la identidad colectiva y el sentimiento de pertenencia de cada uno y permiten el funcionamiento estable del grupo u organización

¿Como forja la identidad, el sentido de pertenencia, como se debe pensar el ingreso universitario sin la adrenalina que impone el espacio, como se forjan códigos comunes en estas aulas sin paredes, que responsabilidad le cabe al profesorado en estos nuevos tiempos?

II. LOS PROFESORES Y LA INCERTIDUMBRE

Gimeno Sacristán (2010), habla de la construcción del currículo en un aula “*sin paredes*”, que ahora se dio en un sentido literal, que no era exactamente a lo que este autor refería. Sin embargo, los profesores experimentados, según Jackson (2002), aceptan tal estado de cosas y llegan a considerar la sorpresa y la incertidumbre como rasgos naturales de su entorno. Saben, o llegan a saber, que el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala. La mayoría de los profesores realmente esperan que la aparición de acontecimientos inesperados eche abajo sus planes, la pandemia fue uno de estos acontecimientos. Las incertidumbres de la vida del aula no se limitan a los acontecimientos inesperados que ocurren, sino que incluyen también las contingencias complejas referidas a muchas, si no a la mayoría, de las decisiones del docente. Cuando tuvo que armar las clases a distancia, por ejemplo, sin saber a ciencia cierta manejar las herramientas tecnológicas y apostando a la efectividad de la comunicación para que se produzca el acto pedagógico. De manera que el estado de incertidumbre en los docentes,

es un sentimiento que no es nuevo, por la misma actividad que realizan, pero el desafío es enseñar a los estudiantes a lidiar con él. Esto es, que la única certeza sea la incertidumbre. Si bien la pandemia lo acrecentó en todas las esferas institucionales, el docente debió entender que ante un mundo cambiante, sus prácticas también lo deben hacer y en esto hay una responsabilidad, un deber moral. La pandemia puso en evidencia muchas prácticas docentes tradicionales, casi naturalizadas que perdieron el poco sentido que tenían, más que nada relacionadas con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. La prueba de lápiz y papel, el famoso parcial escrito, donde ni una mosca volaba, perdió sentido (¿ya lo había perdido?) para usarlo como herramienta hegemónica de evaluación de los aprendizajes.

Así, la enseñanza es una actividad que exige un complejo proceso de toma de decisiones que va más allá del contenido a enseñar, y que pone en juego cuestiones de orden histórico, epistemológico, psicológico, lingüístico, ético y político según Iuri (2016). Las metas que se plantea el docente, en un determinado nivel educativo sea universitario o no, el preguntarse el para qué de sus prácticas, tiene un alto contenido ético y moral. ¿En qué sentido es un cometido moral? Pregunta Jackson, P. (2002), y responde: *“es moral porque persigue objetivos morales”*. Es decir, los docentes buscan producir cambios en sus alumnos *“que los conviertan en mejores personas, no solo cultas y capacitadas, sino mejores en el sentido de ser capaces de ser más virtuosas, más participes de un orden moral en evolución”*. En el caso de la universidad, la formación de profesionales éticos y comprometidos con la transformación de la sociedad, no olvidando que se enseña también para formar una ciudadanía responsable.

Contreras (1993) sostiene que es necesario destacar dos características de la enseñanza: en primer lugar, es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella; en segundo lugar, la enseñanza es una práctica social, es decir responde a necesidades, funciones y determinaciones que van más allá de las intenciones y previsiones de los actores directos de la misma, por lo que es necesario atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para comprender su sentido total.

Esto ha llevado a Litwin (1996), quien a su vez lo toma de Fenstermacher (1989), a distinguir la *“buena enseñanza”* de la *“enseñanza eficaz”*. Enseñanza eficaz es sinónimo de exitosa, esto es con resultados acordes a los objetivos pretendidos. La palabra *“buena”* en cambio, en el campo de la didáctica, tiene tanto de fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es *“buena enseñanza”* en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio en los estudiantes. Preguntar qué es *“buena enseñanza”* en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. La *“buena enseñanza”* implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas pedagógicas, y esta buena enseñanza incluye, la buena evaluación. Por eso en estos tiempos de aulas sin paredes, donde lo sincrónico es lo más cercano a la añorada presencialidad, más que nunca el docente no debe perder el propósito, la meta el para qué de la enseñanza, el compromiso moral que redirecciona la tarea, en la selección de los contenidos, en la metodología, en la herramientas a usar, ahora virtuales en su mayoría, y por ende, si se cambian las prácticas, se cambia el proceso, se obtendrán otros resultados, medibles con otros instrumentos de evaluación. Una prueba escrita no es suficiente para medir todo los contenidos.

¿Como construirá el oficio de ser estudiante, este nuevo estudiante virtual, construido entre pantallas, entre lo sincrónico y asincrónico?;

¿Cuáles son los nuevos sentidos que surgen, a partir de esto? , ¿los nuevos sentidos comunes?;

¿De qué manera y en qué momento el docente interviene transformando la relación pedagógica?

Toda acción debe ser oportuna, esto significa que como docentes, debemos estar atentos, con una visión panóptica, y moral. Esta doble visión de ver el árbol, pero también el bosque lo hace un docente calificado y competente, con un sentido colectivo... En suma, un docente reflexivo.

Al dominio de los saberes y del saber hacer sobre todo cognitivos, Perrenoud (2012) añade todos los que surgen del currículum moral o de los objetivos a veces denominados *“no cognitivos”*: orden, limpieza, educación, servicialidad, espíritu de cooperación, respeto de la propiedad, no violencia, etc. Todos esos aprendizajes son necesarios tanto para la escuela o universidad como fuera de ellas, pero en estos tiempos inciertos, donde nuestros cuerpos y mentes sufren, el docente reflexivo y comprometido con un currículum moral lo debe ir instalando en significados comunes. Asimilar el currículum supone convertirse en oriundo de la organización escolar, hacerse capaz de desempeñar el papel de alumno y de docente sin perturbar el orden ni exigir una atención especial.

Jackson (2002) habla del fracaso de los modelos de racionalidad técnica incapaces de explicar y proporcionar una ayuda suficiente en las situaciones las que se ven involucrados los profesores y profesoras día a día, forzó la necesidad de desarrollar una epistemología alternativa de la práctica profesional. Epistemología que hace un fuerte hincapié en la reflexión como dimensión esencial, idiosincrásica de cualquier profesional que desempeña trabajos prácticos, tal como ocurre con el colectivo docente. Volvemos de este modo a encontrarnos con la distinción, que en su día también estableció John Dewey, entre la *“acción reflexiva”* y la *“acción rutinaria”*. Bajo la rúbrica *“rutinaria”* se incluyen aquellas acciones que están determinadas exclusivamente por la tradición, por la verdad de autoridad o por definiciones oficiales. Este tipo de acción no cuestiona nunca los fines a los que sirve y sólo considera los medios como problemáticos y sujetos a discusión. Por el contrario, la acción y el pensamiento reflexivo entraña el examen activo, persistente y

cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (Dewey, 1989). Se intenta así huír de una realidad considerada en muchas ocasiones como inamovible, natural, incuestionable, por tanto, fuera del control de los seres humanos.

Apple (2018) muestra otra importante dimensión analítica y política: la educación formal y la escuela constituyen sólo una de las esferas en las cuales las identidades sociales son construidas y producidas. La tarea aparentemente restringida de la enseñanza y del currículo está inevitablemente comprometida en procesos formativos que culminan en la producción y reproducción de códigos sociales que pagan por el molde de identidades sociales particulares. Lo pedagógico y lo escolar son, obviamente, dimensiones culturales y formativas. Por otro lado, lo cultural y lo social son también dimensiones pedagógicas y curriculares: el contexto social y cultural más amplio evidentemente que lo viven docentes y alumnos, es vivido por todos, pero no de la misma manera. Así por ejemplo la pérdida del espacio físico para los alumnos es vivenciada de una manera y los docentes de otra. La responsabilidad docente es entender los distintos códigos, lenguajes y señales que vienen del estrato de los alumnos, como del estrato donde el docente está ubicado, en definitiva de la sociedad, y plasmar esto en una enseñanza racional o una buena enseñanza. La pregunta que el docente reflexivo y competente debe hacerse, es el para qué de su acción. Esto posiciona al docente a ejercer según Apple una pedagogía de la política y una política de la pedagogía. Comprender que estos dos procesos están orgánicamente interrelacionados es uno de los elementos fundamentales de la teoría crítica de la educación, la pedagogía y el currículo. La práctica de la enseñanza que se traduce en el diálogo educativo, siempre se mantuvo en la nebulosa de lo incierto, aún antes de la pandemia, siempre existió lo imprevisto, aquello que altera el plan del docente, que lo modifica, que lo interrumpe, que lo redirecciona. La pérdida del espacio físico fue el gran inconveniente, lo que verdaderamente obligó a un cambio en el accionar pedagógico y la reflexión casi forzada, para repensar las prácticas de enseñanza. Sobre todo a la hora de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. La evaluación eminentemente sumativa, tradicional, casi irreflexiva tan instalada en la universidad, perdió su podio, sencillamente por la falta de lugares físicos que permitían el control, que mantenía al profesorado en una zona de "confort", que brindaba lo tradicional. Los "sentidos comunes" que generaban estas prácticas evaluativas, resistieron al principio, a las formas de nuevas metodologías y nuevas herramientas de evaluación de los aprendizajes. Los contenidos procedimentales y actitudinales, comenzaron a jugar un rol importante y dignos de ser evaluados también.

III. CONCLUSIONES

El aula sin paredes que impuso la pandemia, puso en evidencia la importancia de los espacios físicos y como se estructuran, en función de los mismos, la organización, la administración y gestión. Organización, administración y gestión de la enseñanza también, que se liga a la actuación del profesional docente.

Los espacios dejan huellas en los itinerarios de los alumnos, donde vivencian y viven el acontecer universitario, creando nuevos sentidos comunes en el oficio de ser estudiante, pero otra vez ligado al oficio de ser profesor, surgiendo así sentidos comunes, códigos comunes en esa relación dialéctica.

Los métodos de evaluación tradicionalmente sumativos, a la falta de aulas con paredes, también pusieron en relieve prácticas docentes irreflexivas y rutinarias, de tal manera que obligó a la redimensión de la praxis docente, con una fuerte impronta moral y ética, donde se entienda a la evaluación como una forma integrada a la enseñanza y no un proceso divorciado de la misma. Los contenidos procedimentales y actitudinales, cobraron gran importancia y paulatinamente, van siendo incorporados, o debieran ser incorporados a la enseñanza, y por sobre todo a la evaluación.

La transmisión de estos valores por parte del profesorado, forma el currículo moral, que obliga a la permanente reflexión, y recreación en función de lo incierto.

Los nuevos sentidos de la enseñanza, que responden al para qué traen aparejados, nuevas maneras, nuevos códigos, nuevas herramientas, nuevas posturas y responsabilidades.

Los docentes más acostumbrados a la incertidumbre, propia de su trabajo, deben formar a los alumnos, a pesar de la misma, con la certeza de que la incertidumbre siempre está presente, siempre es un desafío para redireccionar la práctica y para la creación.

Los docentes universitarios tenemos una responsabilidad ética y moral para transmitir una buena enseñanza, una enseñanza flexible, oportuna, reflexiva, acorde a los tiempos que se viven, a los contextos inmediatos, a la sociedad determinada, transmitir un currículo moral y de esperanza, sobre todo como dice Apple, una educación que transforme a la sociedad.

REFERENCIAS

Apple, M. (2018) *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: LOM.

Barros, M., Abdala, C., Gunset, V. (2012). Curriculum y vida cotidiana en la universidad. Entre el tiempo transcurrido y el espacio habitado. Disponible en: <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/10/469-CURRICULUM-Y-VIDA-COTIDIANA-EN-LA-UNIVERSIDAD.-ENTRE-EL-TIEMPO-TRANSCURRIDO-Y-EL-ESPACIO-HABITADO-.pdf>

Contreras, J. (1993). *Enseñanza, Currículo y Profesorado*. Madrid: Akal.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. 1ª edición. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*, Tomo I. Barcelona. Paidós.

Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica Sinéctica*, (34), 11-43.

Iuri, T. (2016). Sobre las enseñanzas implícitas. *Revista virtual Redipe*. 5(9).

Jackson, Ph. (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: en la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina: Paidós.

Perrenoud, P. (2012). El curriculum real y el trabajo escolar. En Alonso, R. Linuesa, M. Perrenoud, P. & Sacristán J. *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Segunda edición. Madrid: Morata.

Veiga-Neto, A. (2000). Espacios que producen. En S. Gvirtz (Comp.), *Textos para pensar el día a día escolar* (pp. 195-212). Buenos Aires: Santillana.