

Avatares de las miradas sobre el campo de la educación a distancia

Mariana Landau

Universidad de Buenos Aires

Educación a distancia - evolución - legitimidad

Palabras
Clave

Con el objetivo de abordar algunas dimensiones que hacen a la educación a distancia, voy a recurrir tanto a mi práctica docente como a la mirada de los/as estudiantes para, luego, intentar ampliar la perspectiva hacia otros ámbitos del campo educativo.

Si analizamos la evolución de la modalidad de educación a distancia, en línea y/o virtual¹ en la propuesta de enseñanza, es posible establecer tres momentos en el camino hacia su legitimación:

- ▶ Dudas sobre la calidad de las propuestas educativas que se llevan a cabo a distancia.
- ▶ Convivencia entre las dos modalidades (presencial/a distancia).
- ▶ Plena legitimidad de la virtualidad.

El primer momento podemos ubicarlo entre fines de la década de 1990 y principios de los años 2000. En aquel entonces, lo que primaba eran las dudas respecto a la calidad de las iniciativas de educación a distancia. Dudas que no solamente sostenían los/as estudiantes, sino que también estaban presentes en las normativas que regulaban la educación presencial y la educación a distancia.

Muy probablemente tal posicionamiento estuviera vinculado a los orígenes de esta modalidad, que surgió como una posibilidad de formación para el trabajo y los oficios. La

1. Aunque existen diferencias entre estos términos, en lo que sigue hablaremos siempre de *educación a distancia* para dar cuenta de un campo de saber e intervención.

educación a distancia acercaba saberes a una población que se encontraba distante geográficamente o que, por motivos laborales, no podía acudir a los centros de formación (ya fuera básica o universitaria).

En el caso de la educación universitaria, el primer hito ocurrió en 1969 cuando, en Gran Bretaña, se creó la Open University. En Argentina, la Universidad de Luján fue pionera en la educación a distancia desde los primeros años de la década de 1970. En nuestro país, la inclusión de esta modalidad en el nivel superior venía atada a los discursos de la educación permanente; al concepto de *aprendizaje durante toda la vida* presentado por la UNESCO en 1972; a los discursos democratizadores; al arribo a la universidad de nuevos sectores sociales como resultado de las políticas de acceso irrestricto implementadas durante distintos momentos de la intermitencia democrática; y al incremento sostenido de la matrícula del nivel medio desde décadas anteriores.

Sabemos hoy que los discursos relativos a la educación permanente y el aprendizaje durante toda la vida se han profundizado en consonancia con la expansión de las propuestas a distancia.

El segundo momento podríamos ubicarlo a mediados de la década del 2000, cuando, por diversos motivos institucionales, comienzan a convivir ambas modalidades. Así, coexistía la oferta educativa presencial con la virtual y, a veces se daba, incluso, la posibilidad de elegir entre una u otra modalidad dentro de la misma oferta.

El tercer momento es el actual, cuando el Ministerio de Educación comienza a plantear la posibilidad de volver a la presencialidad plena en la educación superior. Cuando les pregunté a mis estudiantes qué modalidad preferían, la mayoría mencionó la educación a distancia. ¿Cómo podemos entender este fenómeno?, ¿cómo fue que la modalidad a distancia ganó legitimidad?

Dimensiones para comprender el problema

Una primera dimensión podría estar enfocada en los individuos. Desde esta perspectiva, la respuesta a nuestra pregunta sería que fueron los individuos quienes cambiaron su mirada sobre la modalidad de educación a distancia.

En el campo educativo, son de larga trayectoria los discursos centrados en el individuo. Por ejemplo, cuando se responsabiliza a cada estudiante por su fracaso escolar, o a los/as docentes por los resultados de aprendizaje de los/as alumnos/as, o cuando se pide a los/as docentes que sean el motor de cambio del sistema educativo. Aunque todavía persisten este tipo de discursos –sobre todo en ámbitos no académicos–, las teorías del aprendizaje contemporáneas dejan de pensar al individuo aislado. En cambio, se lo piensa en contexto, en su vínculo con las tecnologías y con los/as otros/as.

Otra dimensión podría estar centrada en las tecnologías. Está claro que entre fines de la década de 1990 y la actualidad se produjo una mejora significativa en las tecnologías disponibles. Por ejemplo, a diferencia de hace unos años, ahora contamos con plataformas de videoconferencia que nos ofrecen nuevas formas y posibilidades de interactuar en las clases. Además de este proceso de mejora y modernización, también es necesario mencionar el lugar social de las tecnologías. A este respecto, Roger Säljö (2010: 56) señala que:

... una de las principales consecuencias de por qué estas tecnologías son tan importantes es que afectan los modos en que la sociedad se construye y proporciona acceso a la memoria, es decir, al conjunto de conocimientos y experiencias que se espera que las personas conozcan y utilicen.

Este autor, además, advierte que las tecnologías afectan nuestras representaciones sobre lo que significa aprender. Esta idea nos permite complejizar los debates para salir de la mera discusión por el acceso y la conectividad y, en cambio, comenzar a pensar cuáles son las potencialidades que nos ofrecen las tecnologías en el campo educativo.

Una tercera dimensión –muy importante para comprender el proceso que estamos analizando– hace referencia al contexto. El escenario de pandemia nos atravesó de tal forma que entró en las aulas e impactó directamente en las formas de enseñanza. En este caso, y tal como señalan Loveless y Williamson (2017: 128), no entendemos el contexto como “las circunstancias que rodean nuestro comportamiento, representadas en círculos concéntricos alrededor de la actividad de la persona”, sino que resulta más útil entenderlo “como un tejido hecho de elementos y trayectorias, al tiempo que los aprendices se van desplazando entre ellos, orquestrando su uso de los medios digitales, herramientas y redes de personas de forma adecuada a sus necesidades e intereses” (Loveless y Williamson, 2017: 129). Considero que entender el contexto como un tejido que se entrama con el desarrollo de las actividades arroja luz sobre el proceso de legitimidad de la educación a distancia durante la pandemia.

Una cuarta dimensión que me gustaría retomar es la de la temporalidad. Decimos constantemente que estamos viviendo un tiempo de incertidumbre, de emergencia. Para los sistemas educativos –que están siempre mirando hacia el futuro– esto resulta complejo. Estamos en un presente continuo que la pandemia ha acentuado. Resulta muy difícil pensar qué va a pasar mañana. Muchos/as analistas aseguran que vamos a tener que convivir con este cambio permanente, con esta emergencia permanente y con esta incertidumbre. Pero, ¿queremos vivir en este presente continuo?, ¿cuál es el lugar del futuro?, ¿cuál es el lugar del pasado? Sobre el futuro podemos ficcionalizar, imaginar posibilidades y escenarios en un ejercicio necesario, útil y creativo. Pero, al mismo tiempo, necesitamos también repensar los pasados, en plural. Las narraciones y las interpretaciones del pasado tienen un rol clave en las suposiciones que podemos hacer sobre el futuro (Bendor, Eriksson y Pargman, 2021). Por ejemplo, de las investigaciones sobre el nivel superior en las que participé durante la pandemia, surge que, a partir de los primeros meses de aislamiento, se resignificaron conceptos y perspectivas para reorganizar las instituciones; y, aquellas que tenían un pasado de trabajo en equipo pudieron elaborar más rápidamente respuestas frente al contexto de pandemia.

Dado que ninguna actividad de futuro se lleva a cabo sobre una tabula rasa, las interpretaciones del pasado juegan un papel clave en la formación de suposiciones sobre el futuro. Los supuestos de un pasado singular empobrecerán los futuros generados en el ejercicio de las prácticas educativas.

Aquí, vuelvo al planteo del inicio: cómo conceptualizamos el pasado del campo de la educación a distancia. En este sentido, es necesario pensar si es sólo una lectura lineal sobre la modalidad o si en esta trayectoria (que va más allá del aumento en la cantidad de propues-

tas y ofertas) también incluimos las iniciativas que desde la educación popular han tendido a la democratización. Es decir, a las propuestas de tipo emancipatorio que han tenido un lugar clave en los debates del campo.

Para finalizar, me pregunto si acaso el regreso a la presencialidad en las aulas no será, en realidad, un cuarto momento de la educación en línea. En ese caso, resultaría difícil continuar denominándola educación “a distancia”. Si esto es así, cabe preguntarnos cómo se articularán la virtualidad y la presencia física y cómo se combinarán las distintas modalidades disponibles para el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- BENDOR, Roy; ERIKSSON, Elina y PARGMAN, Daniel (2021): “Looking backward to the future: On past-facing approaches to futuring”, en: *Futures*, 125, pp. 1-12.
- LOVELESS, Avril y WILLIAMSON, Ben (2017): *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- SÄLJÖ, Roger (2010): “Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning”, en: *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, pp. 53-64.