

Cuando la ausencia habla de la presencia: experiencias de aprendizaje en la virtualidad obligada

Olivero, Ezequiel Nicolás¹; Torcomián, Claudia¹; Toibero, Desiree²

¹ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

² Escuela de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE
NIVEL SECUNDARIO
VIRTUALIDAD
PANDEMIA

Resumen

La siguiente producción se realiza en el marco del proyecto de investigación “Experiencias educativas y aprendizajes en contextos tecno-culturales” presentado y aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología UNC, periodo 2018-2021. Tiene por finalidad compartir un análisis teórico-práctico de la sistematización de experiencias de aprendizaje virtual y en tiempo de pandemia de estudiantes pertenecientes al Nivel Secundario de una escuela semi-privada de la ciudad de Córdoba. Se utilizó una metodología cualitativa, recuperando las voces de los estudiantes en torno a su experiencia de aprendizaje en un escenario virtual y en tiempos de pandemia. Para ello se realizaron 4 grupos focales con integrantes de primero a sexto año. La muestra estuvo compuesta por 28 estudiantes. Para organizar la información recabada se establecieron 4 categorías de análisis resultantes de las expresiones de los estudiantes tensionadas por las variables clásicas de la escuela: Espacio: “En estas condiciones aprender es complicado”; Tiempo: “el tiempo de espera”; Curriculum: “no te vienen las ganas”; Evaluación: “necesitás un por qué. Como consideraciones finales se exponen reflexiones e interrogantes en relación a escenarios diferentes de acuerdo a las experiencias de los estudiantes en torno a su vinculación con el conocimiento.

Información de contacto

eolivero@unc.edu.ar

1. Introducción

El siguiente trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación “Experiencias educativas y aprendizajes en contextos tecno-culturales” presentado y aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología UNC, periodo 2018-2021. Se busca compartir una sistematización y análisis de la experiencia de aprender de los estudiantes mediante la virtualidad y en tiempos de pandemia transitada desde el 13 de marzo hasta julio de 2020 en una Institución escolar de nivel secundario de la ciudad de Córdoba. Como metodología se realizaron grupos focales con estudiantes donde se recuperó las voces.

Se busca realizar una reconstrucción crítica de la experiencia escolar de los alumnos en el marco de la emergencia sanitaria que irrumpió en la lógica escolar a comienzos del ciclo lectivo y colocó a la escuela en una situación inédita e impensada. Así, la institución escolar se encontró en la obligación de re-pensarse y elaborar propuestas alternativas a la presencialidad, en un contexto de aislamiento y distanciamiento social a partir de la política de cuarentena sostenida por el Gobierno Nacional ante la pandemia de Covid 19. En este marco, ante las transformaciones de lo escolar, la pregunta guía de esta indagación hace énfasis en la búsqueda por conocer la experiencia de los estudiantes, es decir, el modo como fueron percibidas, vividas y significadas las propuestas de enseñanza por ellos.

Siguiendo a Edelstein (2011), el término experiencia refiere a lo existente vivido, a aquello que deja aparecer lo existente en el propio ser en su plenitud y su lejanía, donde lo real se nos presenta en su singularidad. En la misma línea, Larrosa (2003) refiere a la experiencia como lo que “nos pasa”, aunque tenga que ver con la acción “se padece”, se vive en tanto pasión y exposición; y se puede saber de ella a través del registro de la palabra luego de haberla transitado retrospectivamente.

La experiencia en tanto vivencia y significación incluye al contexto. Este punto resulta sumamente relevante pues se trata de un acontecimiento que provocó una fractura en lo cotidiano de la escuela muy internalizado en la trayectoria de los jóvenes estudiantes. La irrupción de nuevas lógicas introduce modificaciones muy importantes en cuanto a los desafíos que propone en un marco de incertidumbre y de condiciones objetivas, tanto materiales como simbólicas que no pueden ser anticipadas ni pueden articularse.

Desde estas coordenadas, es necesario explicitar desde dónde se posiciona la mirada para comprender y analizar este escenario. Se considera que el paradigma de la complejidad propuesto por Morín (2001) aporta una perspectiva capaz de orientar el abordaje que se pretende realizar de la experiencia, ya que posibilita leer lo entramado, la relación entre los acontecimientos, el orden y el desorden, lo oculto, lo desconocido y también la contradicción constitutiva de la misma. Finalmente, también “la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos

escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total” (Morín, 2001, p.101).

En el marco de esta complejidad, resulta pertinente referenciar que se está hablando del sujeto de aprendizaje. Al respecto, Cornu (en Diker y Frigerio 2004) expone que “no hay sujeto sin reconocimiento recíproco, sin enunciación dirigida. No hay sujeto sin palabra” (Pág. 29). El autor agrega que es fundamental la relación con el otro en este proceso, ya que transmitir un saber es reconocer en el otro (sujeto) la posibilidad y capacidad de saber: “constituir al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin juntamente pretender fabricarlo de pies a cabezas como si fuera un objeto” (Pág. 29).

Cabe resaltar que el sujeto de aprendizaje en este análisis se encuentra en una etapa particular de tránsito por “las adolescencias” que resignifica su niñez y se continúa configurando en relación con otros. Si bien algunos autores prefieren hablar de juventudes, en este trabajo no se habla de adolescencia sino de adolescencias adhiriendo a ese posicionamiento. En concordancia con esta perspectiva son pertinentes los aportes de Kancyper (2007) al considerar a la adolescencia como “el momento privilegiado de la resignificación retroactiva, del aposteriori”¹ (Pág. 27).

A continuación, se expondrá la metodología que se utilizó para recuperar y procesar la información obtenida de los discursos de los estudiantes. Luego, se procederá a sistematizar la información recuperada a la luz de aportes teóricos que posibiliten comprender y analizar la experiencia de aprender en estos contextos virtuales surgidos en

¹ Constituyendo una nueva etapa libidinal, en la cual se logra por primera vez la identidad sexual genital como un fenómeno social y psicológico. Es por ello, que posicionarse desde esta perspectiva psicoanalítica (del aposteriori), permite pensar en una continua reelaboración desde el sujeto, reabriendo la posibilidad “de desafiar aquel destino inmutable prefijado por los dioses” (Kancyper, 2007, pág. 29). El autor agrega que es desde el mismo sujeto, agente activo que otorga significados a los hechos y los organiza configurando su propia historia retrospectivamente, en donde está la posibilidad de ser actor responsable de su propia vida; ya que la historia no es el pasado, sino el pasado historizado en el presente, es un pasado que “aún es, todavía”.

La emergencia sanitaria. En el apartado final, se compartirán algunas interpretaciones surgidas del diálogo entre las experiencias de los estudiantes y algunos aportes de las investigaciones junto a algunas líneas para continuar profundizando en esta indagación.

2. Metodología

En concordancia con el paradigma de la complejidad y con la finalidad de comprender las particularidades de la experiencia de aprendizaje se trabajó con una metodología cualitativa. Siguiendo a Morín² (2001) y tomando los aportes de Yuni & Urbano (2005) se parte de concebir a

las realidades humanas y sociales como construcciones que pueden ser conocidas desde la comprensión y la explicación. Estudiar experiencias plantea la necesidad de reflexionar en los recursos metodológicos que permitan acceder a ellas. Benjamín (2008) sostiene que la experiencia existe en tanto es narrada y pasa a formar parte de un colectivo. En este sentido, Rivas Flores (2008) enuncia que las identidades de los sujetos escolares se construyen en sus relatos acerca de su experiencia, a partir de los cuales se resignifica la escuela como realidad institucional.

En esta línea, como instrumento de recolección de datos se trabajó en grupos focales con la intencionalidad de recuperar las voces de los estudiantes. Tomando los aportes de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Bapista Lucio (2014) los grupos focales generan una serie de datos que en reiteradas ocasiones excede la entrevista individual. El grupo se constituye en la unidad de análisis y posibilita identificar cómo se construyen las significaciones grupales, profundizar experiencias y comprender las diferentes perspectivas de los participantes en la medida que la misma sirve como motivador para responder; pues apoya el recuerdo de los acontecimientos (Flick, 2004).

La muestra estuvo integrada por 28 estudiantes de primero a sexto año. Se desarrollaron 4 grupos focales: uno con primer año, uno con estudiantes de segundo y tercer año, otro con estudiantes de cuarto y quinto y un último con estudiantes de sexto año. La duración de cada encuentro fue de una hora y media por grupo aproximadamente. Los participantes fueron invitados por los preceptores de cada curso y su asistencia fue de manera voluntaria. Para la participación se solicitó su consentimiento y en las voces recuperadas se resguardo y modificó información para proteger la identidad de los

² El autor, desde la perspectiva hermenéutica, considera a la comprensión como “el conocimiento que hace que un sujeto sea inteligible no sólo para otro sujeto, sino también para todo aquello que está marcado por la subjetividad y la afectividad”.

participantes.

La recuperación de la información giró en torno a la pregunta ¿Cómo es la experiencia de aprender mediante la virtualidad en tiempos de pandemia? De lo narrado por los estudiantes se fue profundizando sobre las diferentes formas de abordar el aprendizaje, los vínculos con el profesor y los compañeros, la organización de los tiempos de estudio y la rutina, su posicionamiento sobre la evaluación y acreditación de los conocimientos.

3. La experiencia: La escuela, sin la escuela

La situación de emergencia sanitaria transitada implicó también la introducción y circulación de un discurso acerca del cuidado, del riesgo, del lugar de la presencia del otro, de la salud, de la muerte,

que estuvo acompañado del surgimiento de un nuevo elenco de palabras que inundaron el espacio público.

En menos de un mes esta situación inédita para la humanidad produjo profundos cambios sociales entre los cuales se incluye que las escuelas suspendieron la presencialidad pero continuaron de diferentes modos sosteniendo la tarea de enseñar. En la emergencia, la institución a la que pertenecen los estudiantes que participaron de los grupos focales fue construyendo e implementando un dispositivo en base a la plataforma educativa Moodle que fue conocida y aprendida por los alumnos y por muchos de los docentes en el mismo momento de su implementación.

4. Lo que pasa y lo que nos pasa, lo que se padece, lo que se transforma y lo que se resiste

Los intercambios que surgieron de los grupos focales aportaron un conjunto de información a partir de la cual fue posible construir categorías organizadoras de la experiencia. De esta forma, se encontrarán 4 sub apartados resultantes de las expresiones de los estudiantes tensionadas por las variables clásicas de la escuela: Espacio: “En estas condiciones aprender es complicado”; Tiempo: “el tiempo de espera”; Curriculum: “no te vienen las ganas”; Evaluación “necesitás un por qué”. A continuación, se presentará el diálogo en torno a cada una de las categorías construidas.

1. Espacio: “En estas condiciones Aprender es complicado...”

Cuándo se les preguntó a los estudiantes sobre “cómo era la experiencia de aprender en la virtualidad y en tiempos de pandemia” ellos otorgaron diversas significaciones a la situación. Todos reconocieron que se trataba de una experiencia muy diferente, otorgando diversos sentidos a esa diferencia. Al respecto expresaron que: “aprender en estas condiciones es complicado...”; “más cuando te sueltan un tema y lo dejan”; “no sentís la obligación, es peor que la libertad”; “No lo hacés porque tenés otras distracciones”.

Es así que esta nueva experiencia de propuesta educativa fue significada como algo disruptivo de la rutina aprendida en sus trayectorias previas frente a lo cual se encontraban “desarmados”, es decir, sin las herramientas necesarias para sostenerse en un escenario escolar desconocido por ellos.

En este sentido, es significativo resaltar la dificultad de escindir el espacio del resto de las variables a considerar, en la medida que el mismo fija las condiciones materiales de posibilidad. En las circunstancias “normales” de la escuela, el espacio está naturalizado y rara vez aparece cuestionado. La pérdida de la presencialidad pone de relieve la centralidad que tiene esta categoría respecto del resto de las variables de lo escolar; es decir, que la pérdida hizo posible visibilizar su importancia.

2. El tiempo: el paso de la simultaneidad a “El tiempo de espera...”



La vivencia temporal al igual que las demás dimensiones, también es compleja, ya que implica consideraciones sobre el pasado, el presente y el futuro; es decir, sobre las duraciones, sobre los cambios y las continuidades, sobre las vivencias y el modo de habitarlo. En este sentido, se observó que todos los integrantes de los grupos focales enfatizaban en esta dimensión un gran cambio con lo “acostumbrado” y un gran anhelo de poder hacer mediante lo virtual un encuentro presencial: “La videoconferencia para mí es lo mejor. Es lo más parecido a un encuentro personal en el colegio. El tema de las dudas se evacúan más (...) aunque nos digan que preguntemos pero nos da cosa preguntar, nos vamos turnando para eso. Al no tener el profe ahí puede ser una molestia. Sabemos que está disponible pero cuando preguntamos estamos haciendo las cosas en el momento, y no responden ahí”.

En este punto, se podría decir que las relaciones mediadas por la tecnología, características de nuestra cultura, nos sumergen en tiempos de intermitencia y de inmediatez. Si se retoman algunos aportes de Bauman (2000), es posible reflexionar sobre el poder de estar aquí y en otro lado a la vez. Este modo de habitar el tiempo social y de vincularnos a través de la tecnología se constituyó en una experiencia previa a la propuesta de una escuela a la distancia. De esta manera, el modo de relación fue la virtualidad, la mediación trajo consigo la expectativa de la respuesta inmediata, que se sumó a la asociación que el dispositivo de enseñanza presencial ofrecía: la disponibilidad sincrónica de la presencia del otro.

Sin embargo, la plataforma Moodle introdujo un tiempo de la diacronía donde la interacción o la conversación están mediados por la espera. La carencia del encuentro será expresada por los alumnos del siguiente modo: “tardan en responder, hasta que te responden...y entonces ya no tenés ganas de seguir”; “si estoy haciendo una actividad y el profe no responde pregunto por Whatsapp a mis compañeros o busco en google o lo dejo”; “En ese sentido es bueno que tengamos videollamadas porque es en el momento...pero no es lo mismo”; “muchos profesores tardan mucho en responder. Si tardan tanto, ya no te acordás que le preguntaste”; “Y cuando le preguntamos a un compañero, generalmente lo que no entiende uno, no lo entiende el otro”.

Siguiendo a Kohan (2016) se podría interpretar que “...el no es lo mismo” refiere a que los tiempos de la presencialidad permiten un modo de tiempo presente donde es posible dar un tiempo, en el sentido de generar condiciones para habitarlo en la interacción con otros; entre los alumnos y entre ellos y el profesor. Un tiempo de complicidades, de inquietarse, de registrar los gestos del otro, un tiempo entre. En palabras de los estudiantes: “es complicado, no es lo mismo que te lo explique la persona con los gestos”.

En este punto cabría complejizar el análisis al considerar que los sujetos de aprendizaje implicados son jóvenes adolescentes, siendo la inmediatez una característica muy presente en esa etapa. A su vez, es un momento significativo de resignificación de experiencias infantiles y consolidación de aspectos de la personalidad (Kancyper, 2007). Con lo cual, acostumbrados a un sistema sincrónico de aprendizaje, encontrarse en este nuevo y desconocido escenario deja a muchos a estudiantes

planteando la necesidad de la presencia de un otro que organice los tiempos, explique los contenidos y que sostenga los tiempos y ritmos de trabajo.

En continuación con el análisis de la necesidad que van manifestando los jóvenes sobre la presencia del encuentro con el adulto, se recuperan algunas voces sobre sus consideraciones en torno al aprender.

3. Curriculum: “No te vienen las ganas”.

En torno a esta categoría, los estudiantes expresaron diferencias respecto a lo que estaban aprendiendo: algunos consideraron que no estaban aprendiendo nada mientras que otros sostuvieron que sí estaban aprendiendo. Con respecto a este último posicionamiento, algunos agregaron que “hemos avanzado más que si estuviéramos en la presencialidad”.

Esta apariencia de contradicción habilita el surgimiento de interrogantes acerca de las razones de esta distancia en torno a los procesos y resultados del trabajo sobre los contenidos. En esta línea, cabe la posibilidad de interpretar que las condiciones de aprendizaje no serían las mismas. Si bien todos los alumnos recibieron la propuesta virtual desde la escuela, cada estudiante atravesaba posibilidades diferentes ligadas a capitales previos³ (cultural - social - económico - afectivo).

Estas consideraciones serían válidas también para la presencialidad. Sin embargo, el confinamiento des-ocultó aquello que la “escuela Normal” buscó mitigar desde el origen en el sistema educativo⁴ vigente: la heterogeneidad. Desde hace tiempo se viene sosteniendo en la formación y capacitación docente la necesidad de visibilizar las diferencias ocultas en la uniformidad, pero esta emergencia lo planteó de un modo mucho más crudo en la medida que la materialidad de la experiencia no permitió sostener el dispositivo clásico de trabajo en la escuela.

En este punto, profundizando en la respuesta que otorgaron los estudiantes ante la experiencia de aprender en este contexto, plantearon que en muchas materias pueden hacer el trabajo solicitado, pero no aprender: “yo presento todo pero no sé nada”.

De tal forma que para este grupo de estudiantes el aprendizaje no estaría vinculado a la realización de actividades. Esta expresión tiene cierta equivalencia con lo manifestado por los docentes cuando refieren a que los estudiantes repiten o copian, pero no saben. Siguiendo a Edward (1997) dicha distinción deja en evidencia una forma de conocimiento que se caracterizaría por una relación de exterioridad con el mismo⁵. En este sentido, si bien la expresión refleja parte de las vivencias de los estudiantes en la virtualidad, este vínculo puede reconocerse también en las aulas presenciales. Entonces ¿Por qué en la respuesta de los estudiantes aparece como un distintivo de la experiencia sobre la

³ Bourdieu (2001) en el capítulo Las Formas de Capital del libro Poder, Derecho y Clases Sociales

distingue tres principales formas de capital: económico, social y cultural.⁴ Se hace referencia a que la Ley 1420 que da inicio del sistema educativo expresa la intención de homogeneizar las diferencias sociales que resultaron de la importante corriente inmigratoria que pobló nuestro país hacia fines del SXIX y principios del SXX. virtualidad? Una hipótesis de respuesta posible sería que la presencia le otorga al proceso de aprendizaje otros condimentos que le permiten completar el sentido aún a aquellas actividades que se concretan sin involucramiento ni transformación; en palabras de los estudiantes: “sin aprender”.

Al respecto los alumnos proporcionaron algunos indicios en relación a la hipótesis planteada: “si te gusta la materia o si te sale es más fácil”; “yo aprendo cuando no es ni mucha exigencia ni que te regalen la materia”. Algunos expresaron que “si no entendés le preguntas a google, al que esté en casa o a un compañero”. También expresaron que “es más de lo mismo, cuesta aprender y realizar los trabajos, pero extrañas la convivencia día a día”.

Profundizando en sus narraciones, agregaron que “depende del profe, si te gusta o te interesa la materia”; “en lo presencial, lo hacés muchas veces porque ese profe te lo pide”. Mientras que en otro orden de cosas los alumnos insistieron en que en la escuela “normal” “lo hacés porque tenés que pasar”; “lo hacés para que te pongan una nota”⁶. En estas explicaciones se podría afirmar que los estudiantes construyen sus razones en base a la experiencia presencial que se constituye en el lugar de referencia.

Llegado a este punto, se podrían organizar estos indicios en torno a tres núcleos de referencias que actuarían completando los sentidos de la experiencia escolar: el nivel de desafío que implica la propuesta vinculado al gusto por la disciplina; la importancia del vínculo con los profesores, con los compañeros y la familia; y por último la exigencia externa (que será desarrollada en la dimensión 4: la evaluación).

⁵ Se usa este concepto de forma de conocimiento, en el sentido propuesto por Edwards (1997), para describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela, recuperando el vínculo de las diferentes dimensiones en su interrelación, así como ocurre al ser presentados los conocimientos en el aula. De manera que la forma también es contenido y por tanto también se lee en las formas de transmisión y de respuesta —la repetición del contenido, la textualidad de la respuesta, la dinámica de la interrogación o la ejercitación— una dimensión de la definición del conocimiento escolar.

⁶ En relación a este punto, cabe aclarar que en esta primera parte del año las indicaciones ministeriales fueron que no se acreditaría al modo tradicional. La sugerencia para los docentes fue la de trabajar devoluciones de los trabajos sin escala de calificación, reforzando la invitación de “aprender por aprender y no por una nota”.

I- En cuanto a las expresiones ligadas al nivel de desafío que ofrecen las propuestas de enseñanza se podría decir que la tensión hacia el aprender se encuentra en el punto medio entre la curiosidad y el desánimo. En ese intersticio es donde se movilizan los esquemas previos, de tal modo que algo de lo que el alumno sabe permite anclar con lo nuevo, hacer pie en lo conocido para animarse a avanzar hacia nuevos esquemas (Ausubel, 1983). En este sentido, el conocimiento de la plataforma Moodle implicó un primer obstáculo a sortear en cuanto a las dificultades que pudo ocasionar y contó con el apuntalamiento de otros sujetos como lo fueron los preceptores, los tutoriales elaborados por la administradora de la plataforma, entre otros.

Al distanciamiento social se sumó la extrañeza de una mediación tecnológica, que incrementó la distancia para aquellos que la desconocían. Sin embargo, algunos (unos pocos) contaban con aprendizajes previos vinculados al uso de herramientas como Word, Drive, mensajes por mails, entre otras. Si bien se podría decir que todos los alumnos poseen algún vínculo con la tecnología de la comunicación telefónica uso de juegos y buscadores (consultar a google) eran muy pocos los que contaban con herramientas propias de la plataforma educativa. Así el desafío sería mayor para quienes no contaban con la familiaridad de las herramientas.

Sin embargo, esas expresiones no están vinculadas sólo con la mediación de la plataforma, sino que refieren también a la disponibilidad de anclajes en tanto conocimientos específicos de las disciplinas capaces de posibilitar una relación de interioridad con los contenidos ofrecidos para el aprendizaje. De tal modo, aquellos estudiantes con trayectorias formativas de alta performance, en tanto conocimientos específicos previos o experiencias de autonomía previas, se mostraron mejor preparados para afrontar el desafío propuesto.

2- Un segundo grupo de afirmaciones se las podría relacionar con la importancia otorgada al vínculo para que el aprendizaje sea logrado. En este sentido, el mismo aparecería como vehiculizador de las posibilidades de aprendizajes. Entonces ¿Qué tipo de vínculo se requiere para aprender en condiciones de virtualidad y distanciamiento social? Al respecto los estudiantes distinguen la importancia del vínculo con el docente, con sus compañeros y con sus familiares.

a- Con respecto a los docentes, los estudiantes manifestaban la presencia de un otro comunicativo como mediador del proceso de aprendizaje: “necesitamos la explicación del profe, el cara a cara”; “No es lo mismo la explicación con sus palabras”; “Que leyendo solo no es lo mismo que te lo explique (...) por la forma de explicar del profe, las palabras que utiliza”.

En este sentido, resulta difícil no complejizar el análisis sostenido hasta el momento, ya que la presencia y el vínculo con el profesor aparece como una necesidad aún entre aquellos que manifiestan haber aprendido más en esta experiencia que en la presencialidad. En palabras de ellos: “Me gusta esta experiencia por parte, porque lo podes hacer al ritmo que querés, pero lo malo son la falta de las explicaciones”. Al preguntarle porque necesitaban de esas explicaciones

ellos sostenían “porque es una forma de entenderlo de otra manera... que el profesor te responda me ayuda para terminar la tarea”; “Se retiene más información cuando lo explica el profesor”.

Profundizando lo planteado algunos estudiantes expresaron lo significativo que les resultaba no sólo la explicación del profesor sino también las “ganas” con las que realiza la actividad: “Con esta modalidad, resuelves las actividades, entregas y no los ves más. Aparte, algunos profesores no nos dicen que está bien o mal cuando entregas y no recibís devolución, eso te desmotiva”. En este punto, algunos estudiantes referenciaban que no es lo mismo que un docente te suba el PDF a la postura de otros docentes que en medio de lo teórico, van explicando con sus palabras cómo se resuelve el ejercicio: “Hay profes que le buscan la vuelta y lo dejan bien explicado, ponen dos archivos uno teórico y uno práctico, y en el mismo resuelven los ejercicios y ponen los porqués; otros lo suben así nomás”.

Estas narraciones, tal vez, posibilitan visualizar un componente más que conforma este vínculo (encuentro) entre el profesor y el estudiante: el deseo. En este sentido, Maldonado (2013) sostiene que una de las vicisitudes del vínculo que se establece entre el estudiante y el docente refiere a dos deseos que inexorablemente se ponen en juego en el proceso de aprendizaje: el deseo de enseñar y el deseo de aprender. El autor agrega que, en numerosas oportunidades se escucha que el deseo de aprender está ligado a la naturaleza humana: “Es factible afirmar que el deseo es el motor del aprendizaje y también vale insistir en que el deseo es el motor de la enseñanza” (Pág. 70). En este punto, si bien los aportes de Maldonado hacen alusión a la necesidad que el docente reconozca la presencia de estos deseos y las implicancias del vínculo transferencial que se juegan en un proceso educativo, se podría pensar en una necesidad de los estudiantes de encontrarse con docentes que “le pongan ganas” a las actividades planteadas; es decir, que se visualice un deseo de enseñar esa disciplina y no solamente el proponer una actividad.

Continuando con la organización de los indicios acerca de las razones que fundamentan la denuncia del hacer sin aprender se retoma el conjunto de expresiones que mencionan la presencia del vínculo entre pares

b- Con respecto al vínculo con los compañeros se podría decir que un porcentaje significativo valora la vinculación con un compañero en este escenario. Reconocen en este vínculo entre pares una forma más de aprender. En este sentido, desde el constructivismo, autores como Baquero (2013), respaldan la significatividad del aprendizaje mediado por el vínculo entre pares. Los estudiantes identifican el proceso con sus palabras: “Yo no me siento preparado para lo que viene”; “siempre nos fortaleció el estar juntos (...) lo académico y la convivencia van de la mano”; “Cuando no entiendo, consulto con mis compañeros”, “el trabajar con otros ayuda”; “Hacer la tarea de a 2 o 3 es mucho más fácil y rápido”.

c- En relación al vínculo con las familias se registraron pocas enunciaciones de los estudiantes. Algunos jóvenes sólo mencionaron recurrir a un familiar cuando no comprendían las actividades o tenían dudas. Al respecto cabe considerar que, en el nuevo escenario virtual, la posibilidad de un vínculo entre la escuela y los alumnos no sólo estaría mediado por la tecnología sino por la participación de las familias desde un lugar inédito para la institución escolar. En este sentido, cabe considerar otras variables: en muchas ocasiones los estudiantes comparten el dispositivo personal con otro integrante del grupo familiar; el espacio físico donde se concreta la tarea escolar es también compartido, es decir, el espacio habitacional y doméstico supone la presencia con otros (padres, hermanos, abuelos) que se encuentran presentes e intervienen de diversos modos. En este punto los adolescentes podrían haber perdido ese espacio propio de pertenencia con lo escolar que lo separaba de lo doméstico y que les brindaba la posibilidad de tomar distancia de sus padres. Estas situaciones posibilitan plantear una nueva línea de indagación para abordar en futuras producciones.

Presentadas estas categorizaciones, se podría sostener que el PDF o la actividad propuesta en la plataforma “sin más” no estaría dando la posibilidad de interacción y es vivida por los estudiantes como una dificultad o como una imposibilidad. Se podría decir que, en su mayoría, los jóvenes no están preparados aún para la interacción sin la mediación del profesor: si quedan solos, sienten que no pueden. Podría ser hasta una crítica a la propuesta institucional, al modelo de escuela sostenido por el sistema educativo que promueve el sostenimiento y apuntalamiento de los niños y jóvenes como única instancia social de contención especialmente para quienes no cuentan con familias capaces de acompañar su crecimiento. Esta situación de excepción deja en evidencia desde la palabra de los estudiantes que expresan no estar preparados para la interacción sin la mediación del profesor, entonces surge el siguiente interrogante hacia el futuro de los jóvenes: ¿Cómo promover institucionalmente experiencias de generación de autonomías en el proceso de aprendizaje?

d- Los estudiantes son conscientes de estas limitaciones para aprender con autonomía y en sus indicios recuperan al estímulo externo como una alternativa ante la dificultad de “que no te vengan las ganas”. Al respecto necesitan “un por qué” en la experiencia normal: “lo hacés porque tenés que pasar”; “lo hacés para que te pongan una nota”. Aquí los estudiantes introducen una dimensión central en la forma de lo escolar: la evaluación.

4- La evaluación: “necesitás un por qué”

En consonancia con lo expresado hasta aquí se observó que solo un pequeño grupo de estudiantes sostuvo que “aprendían más” sin evaluación: “y lo bueno de esto es que no hay evaluación, te saca un peso gigante no tener pruebas. Ahora todo es más fácil, el no tener evaluación me ayuda a aprender más”. Incluso, estudiantes más avanzados pudieron encontrar una motivación y un sentido que no tenían que ver con algo externo, sino más bien, con un deseo propio a la tarea realizada que se desprendía de la nota otorgada por un docente. Así un estudiante de sexto año,

expresaba mayor gusto en estudiar y entregar los trabajos que tenían que ver con la carrera que perfilaba estudiar el año próximo y que ello lo motivaba a estar al día en las entregas.

Siguiendo a Bleichmar (2012), la finalidad de la tarea del estudiante tendría que ir más allá de la obligación y debería estar ligada a producir algo diferente donde sería posible recuperar los sueños y no quedar supeditado a la autoconservación: “el sentido de conservar su vida es para producir un país distinto en donde puedan recuperar los sueños. Y, no solamente de autoconservación.” (p. 132).

Sin embargo, y hasta en contradicción con algunas de las orientaciones enunciadas por Bleichmar, la gran mayoría de los estudiantes enfatizó la necesidad de una nota que le otorgue sentido y continuidad a la experiencia de aprendizaje: “Si no se pone nota no te queda a largo plazo. Uno no se gasta estudiando”; “Sin nota nadie tiene porque esforzarse. Si fuese por una nota daría más”; “Si no hubiera calificaciones se tornaría muy raro”; “Si no hay nota, nadie hace los trabajos. Es complicado tratar de aprender de esta forma. Que saquen la nota, nos sacan la motivación”. En este punto, y retomando los argumentos planteados se podrían hacer múltiples análisis de tales expresiones. No obstante, se pretende tensionar esta expresión en relación a la significatividad construida (o transmitida) que tiene para los estudiantes el proceso de aprendizaje. La necesidad de un reforzamiento externo de la conducta se pone de manifiesto también en la necesidad que plantean los estudiantes de tener una rutina.

En torno a este núcleo resulta necesario expresar que la experiencia escolar de los alumnos se encuentra estructurada en torno a rutinas aprendidas desde muy pequeños, naturalizadas por todos los sujetos que habitan las escuelas. Lo que Terigi (2011) denomina gramática escolar; esto es la simultaneidad, la presencialidad, el sistema de acreditación y evaluación, las relaciones de autoridad, el aula. En este contexto de incertidumbre, la idea de aula conocida como estructura material y comunicacional desapareció como espacio de encuentro y construcción de saberes y generó la necesidad de construir “nuevas aulas” en la virtualidad. Las vivencias de los estudiantes en relación a las propuestas ofrecidas en la virtualidad dan cuenta de la ruptura: “Al principio fue raro, siempre tuve un profe al frente explicándome (...) pero ahora tengo un horario fijo, me organicé más”. “Las clases virtuales (videoconferencias) me ayudaron a organizarme más”; “Pude acomodar los horarios”.

Sólo un grupo reducido de estudiantes expresaron aprovechar mejor el tiempo con esta modalidad: “Me gusta, armo mi cronograma y voy marcando mi ritmo”.

En cambio, la mayoría referenciaba la necesidad de una rutina que los organice e incluso le otorgue sentido a lo que hacen: “Es difícil crearse una rutina, cuando estás 6 o 12 años con otra rutina externa”; “Extraño tener rutinas (...) sino, no sé qué seríamos, No seríamos persona formada, si no tenemos rutina, disciplina. Sino cuando crezca no voy a tener constancia para nada (...) la rutina le da sentido a la vida”; “no disfrutas el día, no es productivo”.



En este punto, se recuperaron experiencias diversas sobre la rutina: “Cuando íbamos a clase teníamos un cronograma”; “los primeros días hacía cualquier cosa. Al mes pude hacer la rutina”; “A mí me pasó al revés, empecé organizado y ahora no”.

Ambas posturas convergen en la significatividad que le dan los estudiantes a la rutina: “te organiza”. Incluso, a un grupo se le preguntó porque querían volver al colegio siendo que todo adolescente soñaba con la posibilidad de no tener rutinas. Y ellos, entre risas, sostenían que nunca se imaginaron extrañar el tomar el colectivo, levantarse temprano, ir al colegio. Expresando una vez más que la rutina organizaba su vida.

Llegado a este punto, cabría plantear algunos interrogantes ¿porque dependen de una rutina que los organice? ¿Es una característica de la etapa que están transitando (adolescencias) o es que el sistema educativo y la cultura no promueven la generación de autonomía e independencia en este sentido? y los estudiantes quedan supeditados a una organización externa que les marque los tiempos y las rutinas.

Por otro lado, no se puede desestimar la etapa que están transitando los sujetos en cuestión: las adolescencias. En este sentido, desde aquellas posturas que sostienen que la presencia de contenciones y límites posibilitan la construcción y consolidación de la identidad, en tanto límites que son posibles de ser cuestionados y ante los cuales rebelarse y sentirse cuidados, cabe la pregunta: ¿Es la rutina significada como un límite que propicia en los adolescentes la construcción de la identidad? Desde un posicionamiento presuntivo y con una intención aproximativa de respuesta se sostiene que no sería suficiente, ya que lo planteado por los estudiantes remite a la necesidad de una rutina que organice y que además de sentido. En ese punto, se considera que el límite como hecho constitutivo no puede estar supeditado a un “sin sentido”, sino todo lo contrario: el límite como instancia constitutiva tiene que estar cargado de significaciones y sentidos que le permitan al sujeto su introyección.

5. Reflexiones finales

Luego del desarrollo presentado, se pretenden recuperar y puntualizar algunas reflexiones que suscitó la realización de este análisis, no como conclusiones finales sino como aproximaciones interpretativas que posibiliten mayores interrogantes y búsquedas en una temática tan compleja como lo es proceso de aprendizaje en un contexto virtual y de pandemia, inédito para el sistema educativo vigente.

En la sistematización e interpretación de la experiencia desde la palabra de los estudiantes se pudieron identificar dos escenarios no contrapuestos pero sí diferentes. Atendiendo al relato de las experiencias se podrían agrupar a los estudiantes de acuerdo a su vinculación con el conocimiento:



1- Estudiantes con herramientas propias, con anclajes de capitales y conocimientos previos: aquellos que identifican las posibilidades de “aprender” como el proceso por el cual logran la interiorización del aprendizaje y lo logran en referencia a las posibilidades del propio sujeto. Serían aquellos estudiantes que logran mantenerse (flotar) en la propuesta de aprendizaje en un escenario virtual; es decir, sujetos con capacidad de comprensión de las propuestas, con experiencias previas vinculadas con la capacidad de organización, la familiaridad con herramientas virtuales y la disponibilidad de apuntamiento familiar. Sin embargo, valoran la forma de lo escolar y la presencia de los vínculos como enriquecedores de la experiencia escolar presencial, donde probablemente no sólo flotarían sino que avanzarían con estilo.

2- Estudiantes con herramientas prestadas, con escasos anclajes previos: aquellos que expresan la necesidad de contar con un sostén externo al proceso de aprendizaje para obtener los logros requeridos. Entre ellos emerge la necesidad de un otro como apuntalador; se solicita la presencia del profesor cara a cara, la explicación del profesor, las rutinas que organicen el día, un sentido fundado en la calificación a la tarea entregada, etc. Estudiantes obligados a la virtualidad pero que continúan habitando la presencialidad y que necesitan de “flotadores” para que no se hundan sus posibilidades de aprendizaje.

Sobre los primeros se podrían derivar algunas preguntas ¿El gusto es propio del estudiante o algo de la propuesta puede intervenir en su construcción? ¿Las motivaciones son internas al sujeto?

Por otra parte ¿Cuáles serían las posibilidades de pasar de uno a otro grupo? Al respecto se retoma lo que refiere Meirieu (2016) quien entiende que el corazón del trabajo pedagógico es la dinámica del “trabajo con”. Esto sucede cuando el enseñante se implica lo suficiente con la propuesta como para que el estudiante también lo haga. El autor asocia el proceso con el movimiento hacia la emancipación, que sucede cuando el estudiante progresa asumiendo la dependencia del maestro para ir apartándose de ese aporte a medida que asume su propia marcha. Este proceso que se inicia con un mínimo reconocimiento del yo combina el apuntamiento, que le proporciona un terreno estable para avanzar, con instancias en las que el alumno puede avanzar con sus propias fuerzas. Esto último resulta sumamente relevante para que el sujeto pueda reivindicarse como autor de su propio éxito apropiándose del conocimiento alcanzado.

Sabiendo la significatividad de esta dinámica del “trabajo con” en el proceso de aprendizaje, recuperando lo desarrollado en torno a la presencia de dos deseos en este proceso y considerando aquella división que se realizó cabría la pregunta ¿Podrá ser la explicitación/visualización del deseo del docente un horizonte que promueva y bregue por la construcción de herramientas propias en aquellos estudiantes que necesitan “del préstamo de herramientas” para sostener el proceso de aprendizaje de manera más autónoma? ¿Es posible construir ese “trabajo con” y transmitir el deseo en la virtualidad?

De esta manera, se podría sostener que la situación de distanciamiento unida a la mediación de una plataforma desconocida por los estudiantes y por muchos docentes introdujo una ruptura de la posibilidad de apuntalamiento y privó a los estudiantes de las condiciones habituales del proceso de enseñanza.

Entre el grupo de los segundos, hay un reconocimiento de la imposibilidad de iniciar la marcha sin apuntalamiento. En este sentido, fue significativo y recurrente que varios estudiantes y de diferentes formas hicieran alusión que aprender en estas condiciones es complicado. A partir de estas interpretaciones, se podría decir que se observa en todos los grupos de estudiantes una continua búsqueda por hacer presente lo ausente, identificando en las pérdidas el sentido de la escuela.

En este punto, la presencialidad implica otras variables que otorgan valor a ese conocimiento no internalizado, o por lo menos lo justifican. En particular, se hace referencia al vínculo con el docente, con los compañeros, a la evaluación como acreditación y las rutinas. La lógica escolar de la presencialidad introduce instancias de legitimación de un conocimiento que vale por constituirse en un medio para vincularse con el otro o para acreditar, de tal modo que en las condiciones⁷ de virtualidad hay un distanciamiento de los vínculos que sumadas a la ausencia de evaluaciones estarían dejando en evidencia la carencia de sentido.

Por otra parte, esta denuncia coloca la necesidad de volver a pensar lo que Baquero (2018) expresa respecto a que la escolarización supone la apropiación o desarrollo de nuevos motivos por parte del alumno, en este caso con la inclusión de un nuevo contexto que ha cambiado la forma de lo escolar. Habitualmente en la presencialidad del espacio escolar los sentidos se revelan múltiples y relativamente opacos, en contexto de emergencia como el que originó esta propuesta, los sentidos políticos y culturales han sido puestos en cuestión: no es muy claro el por qué ni el para qué del sostenimiento de lo escolar en tiempos de pausa social.

La resistencia toma la forma de demandar los sentidos de la convocatoria al aprendizaje, algunos logran resolverla buscando auto-motivarse; en cambio otros reclaman la necesidad de contar en lo virtual con andamiajes de la presencialidad: cronograma de tareas, rutinas, presencia del cara a cara con el profesor, evaluaciones con nota, explicaciones de los profesores, entre otras.

Llegado a este punto, emergen preguntas que trascienden la experiencia ¿qué y cómo

⁷ Distancia de tiempo y espacio. La normativa ministerial estableció que no se acreditaría ni se utilizaría escala numérica para evaluación formativa.

proponer experiencias de aprendizaje, con el sistema educativo vigente, que fomenten en los estudiantes herramientas propias y necesiten cada vez menos de la ayuda externa para sostener el proceso de aprendizaje como sujetos epistémicos? ¿Es posible bregar para que el estudiante

pueda desprenderse de la nota y la presencia del profesor como un “otro” que valida y da sentido a la tarea?

Son interrogantes que la educación como sistema viene sosteniendo desde hace mucho tiempo y que se profundiza desde esta experiencia.

Referencias

- Ausubel, N. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. Trillas, México.
- Baquero, R. (2013) “Sospechas cruzadas. El problema de la educabilidad” en *Revista Diálogos Pedagógicos*. Volumen 11. Número 21. Córdoba, Argentina.
- Baquero, R. (2018): “A quién pertenece Vigotsky. Sobre un legado valioso y complejo” en Claudia Balagué (comp) *Educadores en perspectiva transformadora*; Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe, 2018 PP:135-161. ISBN 978-987-1026-42-5.
- Bauman, Z. (2000). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Benjamin, W. (2008): *El narrador*, Edición Metales Pesados, Santiago de Chile, Chile.
- Bleichmar, S. (2012). “Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades” Capítulo: “Subjetividad en riesgo: herramientas para su rescate”, pág. 132. *Noveduc*, 3ra. edición. Bs As, Argentina.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Ed. Desclée De Brouwer. Sevilla, España.
- Edelstein, Gloria (2015): *Formar y formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Edwards, V. (1997). “Las formas del conocimiento en el aula”. En Rockwell *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México. D.F.
- Flick, U. (2004) “Introducción a la investigación cualitativa”. España: Ed. Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). “Metodología de la investigación”. 5ta edición. Ed. Mcgraw-hill / Interamericana editores, s.a. de c.v.
- Kohan, W. (2016). Conferencia “Viajar para pensar: filosofar”. Facultad de Humanidades UV, Universidad de Valparaíso, Chile.
- Larrosa, J (2003): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Fondo de cultura económica, México.



- Maldonado, H. (2013). Aprendizaje y complejidad. En “Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad. Brujas: Córdoba.
- Meirieu, P. (2016). Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Rivas Flores, J. (2008): “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”, Revista de Educación. 353, Septiembre-Diciembre: 187-209.
- Terigi (2011) “Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual” en Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros. N° 107. Junio. PP 15- 22.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación- Acción. Córdoba, Argentina: Brujas.