

Nuevo enfoque sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en un entorno educativo virtual: un estudio de caso sobre e-learning basado en la inversión de roles de docente y alumno

Oscar Ricardo Bruno

Abstract

This paper is part of the author's doctoral dissertation on education. He sought to develop an analysis on teaching and learning methods within a virtual educational context, and also to provide a new definition to its elements from the reconfiguration of the roles of the participants. On the one hand, the exhibition consisted of students from 6th year who took the computing course at a technical school. These students, who mastered information technologies, played the roles of teachers, tutors, people in charge of creating educational material and supervisors. On the other hand, the group that completed the educational series consisted of teachers who, in this particular situation, were playing the role of students in a distance-learning mode. The deconstruction carried out at a conceptual level reflects upon certain fixed positions and prevailing ideas. The purpose of this study was to establish a new definition of the roles of participants in the learning process within the educational system, which undoubtedly contributed to the appearance of a wide range of possibilities.

Key words: teaching and learning processes – virtual learning environment – new definitions of roles – e-learning.

Resumen

El presente trabajo es parte de la tesis doctoral en educación del autor, quien buscó analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto educativo virtual y determinar la redefinición de sus elementos componentes a partir de la reconfiguración de los roles en los participantes. Conformó la muestra, por un lado, un grupo de estudiantes de 6° sexto año de la especialidad computación de una escuela técnica. Estos alumnos, con un manejo excelente de las tecnologías de

la información, actuaron ejerciendo roles de profesores, tutores, generadores de material didáctico y administradores. Por otro lado, el grupo que completó esta secuencia educativa estaba compuesto por docentes que, en esta situación particular, se encontraban en calidad de aprendices de educación a distancia. La tarea de deconstrucción que se llevó a cabo a nivel conceptual es reflexiva respecto de ciertos lugares inamovibles y determinadas concepciones hegemónicamente establecidas. El estudio tuvo el propósito de asumir una redefinición de los roles de los actores del proceso de aprendizaje en el sistema educativo, lo que, a su vez, contribuyó, sin duda, a la apertura de un abanico de posibilidades.

Palabras clave: procesos de enseñanza y aprendizaje – entorno virtual de aprendizaje - redefinición de roles – e-learning.

Introducción

La tecnología informática en educación produce cambios en lo individual, en el ambiente en el que se desarrolla, en los procesos sociales y en los vínculos que genera en función de la forma en que se aplica. Su uso en educación tiene finalidades ya estudiadas y establecidas claramente, pero se deben crear nuevos propósitos, nuevas metas, nuevas prácticas y redefiniciones en los vínculos entre los participantes y en la relación con el conocimiento. El presente trabajo buscó dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto educativo virtual y alcanzar una redefinición de sus roles. Dicho estudio se estructuró en tres etapas: conceptual, contextual, y finalmente una tercera etapa asociada la discusión teórica final. A su vez, cada uno de estos períodos ha podido subdividirse en distintas fases.

La primera etapa consistió en una revisión teórica de la literatura especializada donde se analizaron distintas categorías conceptuales centrales tratadas en la investigación; se incluyó el análisis de diferentes autores en torno de cuestiones específicas, como la educación, la teoría constructivista, la deconstrucción.

La segunda etapa, descriptiva-contextual y dedicada al análisis e interpretación de los datos y a su discusión teórica, se subdividió a la vez en dos partes: análisis de una plataforma educativa virtual y de la secuencia educativa desarrollada en el curso virtual; y examen de las entrevistas realizadas a los participantes de la secuencia educativa descripta.

La tercera etapa de la investigación, asociada a la discusión teórica final, estableció las conclusiones extraídas del análisis descriptivo de los datos, determinó los logros de los objetivos propuestos al iniciar la investigación, realizó una valoración crítica de la investigación y propuso líneas futuras de investigación y desarrollo.

Para abordar el cumplimiento de estas etapas y de la investigación misma, fue necesario determinar con precisión el problema de conocimiento sobre el cual la indagación se ubicó; y esto con el fin de establecer el marco en el que se estructuró el trabajo.

Fundamentación

La tecnología informática en educación produce cambios en lo individual, en el ambiente en el que se desarrolla, en los procesos sociales y en los vínculos que genera en función de la forma en que se aplica. Su uso en educación tiene finalidades ya estudiadas y establecidas claramente, pero se deben crear nuevos propósitos, nuevas metas, nuevas prácticas y redefiniciones en los vínculos entre los participantes y en la relación con el conocimiento. (Burbules 2003). La concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje no da cuenta de la reconfiguración de tales procesos en una secuencia educativa virtual, donde los roles de alumno y docente se modifican. Las diferencias se revelan, fundamentalmente, en el vínculo de los miembros interactuantes con el conocimiento, y de estos entre sí.

Sobre esta base surgen interrogantes que guían la delimitación del problema de conocimiento abordado:

- ¿Qué elementos deben ser tenidos en cuenta para comprender las relaciones que se manifiestan en un contexto educativo virtual?
- En ese ámbito, ¿cómo deben abordarse los vínculos, tanto cognoscitivos como interrelacionales, para lograr la deconstrucción conceptual de las categorías tradicionales?
- ¿En qué medida las categorías tradicionales son incapaces de dar cuenta de las problemáticas y relaciones que plantea la educación contemporánea en un entorno virtual? ¿Qué características debe adquirir una perspectiva teórica que pueda dar cuenta de tales problemas?

Objetivos e hipótesis

Una vez acotado el problema fue menester definir los objetivos que se plantearon para la presente investigación. Como propósito general se buscó analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto educativo virtual y determinar la redefinición de sus elementos componentes a partir de la reconfiguración de los roles cumplidos por los participantes. Se persiguió la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Indagar acerca de las funciones docente-alumno y establecer en qué aspectos se manifiesta la modificación de su concepción clásica.
- Determinar en qué medida se explicita un cambio en la relación de posesión del conocimiento dentro de la clásica definición “sujeto que enseña” *versus* “sujeto que aprende”, donde la distinción tradicional de los roles docente-alumno se encuentra modificada.
- Establecer los alcances, beneficios y límites de un aprendizaje colaborativo en un contexto educativo virtual.
- Evaluar si este contexto posibilita un mejor resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Reconocer y determinar el aporte que ofrece la experiencia a la motivación y el interés por parte de los alumnos, y en qué medida este aporte favorece la situación de aprendizaje.
- Estipular las modificaciones que pueden relevarse en el aspecto evaluativo a partir de la redefinición de los roles intervinientes.

En base a estos objetivos, se estableció una hipótesis de trabajo que, por un lado, pueda dirigir la indagación, y, por otro, permita el contraste con la realidad. Quedó formulada así:

“Las características específicas de una secuencia educativa ubicada en un contexto virtual, donde los roles de los participantes se encuentran invertidos, obliga a revisar las categorías conceptuales tradicionales y a redefinir sus elementos constituyentes a partir de una perspectiva teórica distinta”.

Metodología de la investigación

Si bien han quedado explicados hasta aquí los límites temáticos de la investigación y los problemas y enunciados que la han estructurado, resta aún detallar el tipo de investigación y la metodología que se llevó adelante.

La investigación efectuada en el presente estudio es exploratoria y descriptiva. En función de esto, se basa en una metodología cualitativa que parte de datos descriptivos obtenidos por medio de determinados instrumentos especificados más adelante.

Sin embargo, la investigación de carácter cualitativo puede estar planteada desde diferentes enfoques y orientaciones, según tradiciones intelectuales y disciplinarias que funcionan como presupuestos filosóficos. Éstos utilizan diferentes métodos y prácticas y poseen, además, distintas concepciones acerca de la realidad y de la forma de conocerla, así como de la porción de esta que puede ser conocida. Para Marshall y Rossman, la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y se encuentra asentada en la experiencia de las personas. (Marshall & Rossman 1999: 2,7-8).

En función de esto, y asumiendo que no hay una forma única de realizar una investigación cualitativa, se estima conveniente desarrollar algunas consideraciones previas al respecto.

En cuanto a los supuestos ontológicos y epistemológicos que rigen el presente trabajo, en tanto realizadores de una investigación de carácter cualitativo, se reconoce el hecho de que la construcción del conocimiento, en este tipo de investigaciones, se realiza en un contexto epistemológico determinado, respecto del cual no existe la independencia total en ninguno de los momentos en que la tarea se desarrolla. Asumiendo que una investigación cualitativa es relacional y se basa en la comunicación, como en toda relación social, son ambas partes de la interacción las que pueden verse afectadas por las características, los términos y el sentido de la significación, de los sentidos que se otorgan a cada elemento del proceso cognoscitivo. (Vasilachis de Gialdino 2006: 36).

Siguiendo a Mason, la investigación cualitativa se fundamenta en una posición filosófica que resulta ampliamente interpretativa en la medida en que se interesa por las formas mediante las cuales “el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Mason 1996: 61). Creswell afirma que los investigadores cualitativos abordan sus estudios con determinados paradigmas o cosmovisiones, con un conjunto básico de creencias o presunciones que los orientan. (Creswell 1998: 74-77).

Independientemente de cuáles sean estos específicamente, baste decir por el momento que esos presupuestos versan, sobre todo, acerca de dos aspectos funda-

mentales: por un lado, lo que respecta a la naturaleza de la realidad –el aspecto ontológico-. Por otro lado, la relación del investigador con lo que está siendo estudiado –el aspecto epistemológico-. Las preguntas de investigación, que condicionan las estrategias a seleccionar que fueron determinadas, expresan la particular perspectiva ontológica y epistemológica que enmarca la indagación (Mason 2006: 13).

En líneas generales, estas presunciones ontológicas y epistemológicas sobre las cuales se basa la investigación cualitativa hacen que esta se caracterice, por lo general, como contextual y subjetiva (Whittemore, Chase, & Mandle 2001: 524). En lo que respecta al plano ontológico, para un investigador cualitativo, la realidad es construida por las personas de la situación que se analiza. Sin embargo, la reflexión acerca de las presunciones ontológicas y epistemológicas posibilita el reconocimiento de las limitaciones que estas le imponen, así como el carácter histórico y situado de esos presupuestos y la necesidad de que sean examinados críticamente y revisados (Yanchar, Gantt & Clay 2005: 36). Por otro lado, las presunciones epistemológicas están relacionadas con la manera en que la realidad puede ser conocida, con la relación entre quien conoce y aquello que es conocido, y con las características, los fundamentos y los presupuestos que orientan el proceso de conocimiento y la obtención de los resultados.

Tal como se detalla más arriba, la segunda etapa se compone del análisis de una plataforma virtual educativa a partir de una observación participante en *La Escuela Técnica N.1 Otto Krause* y las entrevistas realizadas a todos los intervinientes en la plataforma. El análisis de los datos obtenidos por medio de la observación participante da cuenta de tres momentos de la secuencia educativa.

En primer lugar, la fase de inicio abarca los momentos previos a la puesta en práctica de la experiencia misma. Por lo tanto, tiene la función de esclarecer de qué manera y con qué criterios fueron establecidos los objetivos del curso que se proponía; de qué forma se acordaba la distribución de los roles, así como el reconocimiento de las determinaciones que se tendrían en cuenta al realizarlo.

En segundo lugar, la observación se lleva a cabo directamente en el período de desarrollo del curso, establecido en cuatro semanas. Con lo cual, el análisis de los datos presentados en este momento responde a las actividades, actitudes y cuestiones fundamentales que fueron experimentándose durante la participación en la experiencia misma, así como la asignación del o los responsables de dichas actividades.

Por último, se analizaron los datos relevados de lo que se denomina “fase final”. Este análisis se refiere directamente a las evaluaciones posteriores a la realización del curso virtual, fuera del período de su desarrollo, oportunidad en que los participantes continuaron examinando los logros obtenidos y las dificultades asumidas

Constituye la muestra, por un lado, un grupo compuesto por estudiantes de 6º año de la especialidad computación que poseen un manejo excelente de las tecnologías de la información. Por otro lado, el grupo que completa esta secuencia educativa está compuesto por docentes que, en esta situación particular, se encuentran en calidad de aprendices de educación a distancia.

Los participantes que se encontraron en la situación de estudiantes eran 21 docentes de diversas áreas -química, ciencias sociales, computación, construcción- un psicólogo, un asesor pedagógico, un funcionario del Ministerio de Educación y cuatro empleados administrativos de la escuela.

Los papeles asumidos por los participantes de la secuencia educativa desde el lugar de administración de la Plataforma fueron los siguientes:

- El rol del profesor, llevado a cabo por 3 estudiantes.
- El rol del tutor, llevado a cabo por 3 estudiantes.
- El rol del administrador del curso, llevado a cabo por 2 estudiantes.
- El rol del administrador de la plataforma, llevado a cabo por 2 estudiantes y el investigador.
- El rol de generador o preparador del material didáctico, llevado a cabo por 7 estudiantes-

Alcances y enfoque de la investigación

La tarea de reconstrucción, realizada a nivel conceptual, fue reflexiva respecto de ciertos lugares inamovibles y concepciones hegemónicamente establecidas. Tuvo el propósito de asumir una redefinición de los roles de los actores del proceso de aprendizaje en el sistema educativo desde una perspectiva teórico-epistemológica. En este sentido, una estrategia de carácter flexible busca comprender esta realidad objetiva compleja. Realidad educativa, en tanto objeto del pensamiento, sobre el cual y a favor o en contra del cual, se puede argumentar con razones, y se revela capaz de ser deconstruida conceptualmente, a partir de su contrastación con otros conocimientos fundados o establecidos como hegemónicos.

Siguiendo a Cullen se sostiene que el objeto de la pedagogía es el resultado dialéctico de un doble proceso. En primer lugar del proceso de construcción de un sujeto pedagógico, en segundo lugar el de la construcción de un discurso pedagógico. (Cullen 2004: 25). La cuestión problemática reside en definir la racionalidad teórica que permite sostener el objeto de la pedagogía en tanto construcción tanto de subjetividad como de discurso. En este sentido es que se considera central para la tarea exegética que se propone, la adhesión al pensamiento crítico, como racionalidad dialéctica. En el marco teórico se asume una forma de razonar hermenéutica, que implica la interpretación de la discursividad en que se expresa o manifiesta la dialéctica misma que se da entre la teoría y la práctica educativa. Pero, además, constituye una racionalidad ética que involucra una interpelación a las “comunidades interpretativas que se constituyen históricamente (al interior mismo de) la hermenéutica de la discursividad”. (Cullen 2004: 27).

En este sentido, se busca realizar un aporte en este contexto teórico a tres cuestiones centrales: la mediación, la interpretación y la interpelación.

La hermenéutica, punto de partida desde donde se emprende la presente investigación, tiene dos vertientes fundamentales que serán, a la vez que aportes, las limitaciones conceptuales con las que se cuenta: la ontología y el deconstructivismo.

Aquello que pone de relieve la hermenéutica, y constituye una limitación al presente trabajo, es el corporativismo de la subjetividad histórica. Esto implica la concepción de la educación no como una práctica integradora, homogeneizadora, sino como una práctica corporativa, que crea “sujetos conscientes de su pertenencia a una tradición determinada y que solo tienen que aprender, en el mejor de los casos, a convivir en la diferencia” (Cullen 2004: 34).

Contexto de investigación

Según se detalló, el presente trabajo se encaminó a la búsqueda de las razones que legitiman una determinada práctica educativa realizada en un contexto específico, partiendo de la necesidad de una deconstrucción de la noción que actualmente se tiene sobre aquello en lo que reside el proceso educativo. Esto último consiste básicamente, por un lado, en las relaciones que los sujetos componentes del proceso tienen entre sí, como aspecto interaccional de la socialización, y, por otro, en las relaciones que cada uno de los miembros del proceso tiene con respecto a las prácticas discursivas asumidas culturalmente, es decir, las relaciones con el conocimiento.

Las argumentaciones que fundamentan la legitimidad de las prácticas educativas en relación con el objeto de interés en el presente trabajo se encuentran concentradas en el enfoque educativo constructivista. Desde esta perspectiva, el aprendizaje que se desarrolla en un contexto educativo surge como resultado de un proceso de construcción conjunta entre profesor y alumnos que interactúan alrededor de unos contenidos específicos culturalmente determinados e instituidos. En este sentido, los alumnos construyen el conocimiento en el aula y el profesor favorece a tal construcción.

La noción de aprendizaje implicará, entonces, un “proceso de construcción interno, auto-estructurante, (que a la vez se encuentra) facilitado por la mediación o interacción con los otros”. (Díaz Barriga 2002: 123). Es en este sentido que, también, se considera al aprendizaje como una construcción social, en la medida en que constituye un “proceso de construcción y reconstrucción de saberes culturales” (Díaz Barriga 2002: 123) e implica un movimiento interno de reorganización de esquemas conceptuales.

Los supuestos de esta concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje pueden someterse a un análisis que permita examinar qué ocurre con la inversión y el desplazamiento necesario de su orden conceptual intrínseco. Partiendo del fenómeno de la comunicación que se establece en un entorno educativo virtual, la estrategia deconstructiva se presenta como el camino adecuado para revisar los conceptos centrales del proceso analizado en este trabajo.

En la primera etapa se expusieron algunas de las categorías conceptuales centrales del trabajo. En primer lugar, la idea central de que el aprendizaje no implica meramente la sustitución de un punto de vista incorrecto por otro correcto, ni la simple acumulación de un nuevo conocimiento sobre otro, sino que lo que se produce en el proceso es una transformación del conocimiento que se lleva a cabo en función de la actividad del pensamiento del alumno. La educación desde esta perspectiva implicaría, entonces, una experimentación, y las equivocaciones dentro del proceso constituyen la base misma del aprendizaje.

En segundo lugar, la idea central de la necesidad de la motivación del alumno, basada en la idea de que la comprensión es más fructífera en la medida en que quien aprende se ocupe de tareas que cautiven su atención, se intenta desde esta perspectiva causar el interés del estudiante a través de la elaboración de un currículo que apoye y expanda los intereses de los alumnos.

En tercer lugar, una modificación en la relación del docente con el alumno par-

tiendo de la idea de fomentar una actitud de libertad responsable en contraposición a una exigencia de obediencia. La idea de autonomía dentro de la teoría constructivista se sostiene a través del desarrollo de las interacciones recíprocas que dan lugar a la integración de las formas de considerarse a uno mismo, al otro y a la sociedad en general.

Por último, se priorizan las relaciones entre los alumnos de manera que resultan primordiales a la hora de la construcción del conocimiento, ya que por medio de ellas pueden ser aprehendidos los contenidos del aprendizaje.

A su vez, se desarrolló el concepto de deconstrucción de Derrida, eje analítico del presente trabajo. El término hace referencia a un movimiento de desocultamiento del proceso al cual el ser ha sido sometido y es extensible a todo aquello que es, no exclusivamente como principio ontológico, sino como realidad misma.

La deconstrucción no consiste en pasar de un concepto a otro, sino en invertir y en desplazar un orden conceptual, tanto como el orden no conceptual clásico” (Derrida 1977: 352). La deconstrucción es una actitud de resistencia, más que crítica, transgresora (Derrida 1977: 353).

Al constituirse a sí misma se comporta como una dialéctica de trabajo, pues según el mismo Derrida, “no es una técnica ni puede ser transformada en método” (Derrida 1977: 42). En este sentido, se presenta como una crítica el sistema estructuralista de análisis centrado en oposiciones binarias, que propone una lectura subversiva y no dogmática, planteando que cualquier significado requiere de otros significantes, y solo en relación con ellos es que puede ser logrado el establecimiento de la significación.

A continuación, la primera etapa discurre entre los antecedentes de la investigación y el análisis del rol docente y del alumno, así como las nuevas alternativas que plantean los contextos virtuales y las modificaciones que implican para el rol docente en la actualidad.

El rol del docente ya no consistirá en ser transmisor de la información sino facilitador en la formación de alumnos críticos, con pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo, a la vez que debe ser poseedor de una visión constructivista y formativa. El docente se desarrolla como consejero brindando la ayuda al alumno a la hora de decidir cuál es el mejor camino para conseguir los objetivos educativos que se ha propuesto.

Secciones posteriores profundizan sobre estas temáticas, detallando los nuevos enfoques acerca de las teorías del aprendizaje; aquí se incluye la consideración de este en relación al proceso comunicativo; y, en base a ello, la relación entre la tecnología y el aprendizaje, expresado, sobre todo, en el e-learning.

Conclusiones teórico conceptuales

Sobre el final de la sección, se hace un recuento de los avances producidos por estas modalidades, y se concluye que:

- En primer lugar, la experiencia del curso virtual posibilita la resolución de problemas de manera estratégicamente eficiente. La utilización de las herramientas tecnológicas permite comunicarse, tanto sincrónica como asincrónicamente, con los participantes del curso; también da lugar, por medio de las redes informáticas, a la búsqueda de la información que se presenta como solución. Además, esta modalidad de formación tiene la capacidad de llegar hasta lugares (físicos) donde la educación de carácter presencial no accede; evita la dificultad de la dispersión geográfica de los individuos que forman parte del proceso, y se constituye, así, en una herramienta eficaz en la solución de problemáticas que provienen de estos aspectos. Permite, además, que quien participa de la secuencia educativa accede al curso sin costos de traslado o dificultades en la combinación de horarios.
- En segundo lugar, facilita el conocimiento de los propios procesos de aprendizaje, aportando, por un lado, flexibilidad y, por otro, la posibilidad de adaptación al ritmo de aprendizaje y a las necesidades de cada alumno; le permite a este organizar su tiempo y controlar sus avances. Además, viabiliza la gestión del conocimiento de carácter social o cooperativo, de manera que el aprendizaje es resultado de una colaboración. Esto ocurre, tanto en lo que respecta a la comunicación escrita, como en la capacidad para reconocer las ideas de los demás participantes. Esto último ocurre porque la plataforma virtual facilita la combinación de varios medios en un único soporte, lo que hace posible la realización dinámica de las explicaciones, la interacción y las devoluciones en forma personalizada -sean alentadoras o correctivas- condición que potencia el aprendizaje individual de cada participante.
- Por último, en la medida en que el e-learning hace posible que todos los participantes reciban la misma información y sean expuestos al mismo proceso de aprendizaje, torna más fácil la medición de los resultados y la constatación del aprendizaje (Lipponen & Lallimo 2004: 435).

En esta investigación, por otra parte, se detalla el uso teórico e interpretativo de la deconstrucción especificando un empleo que no es el que habitualmente se le atribuye a esta corriente teórica. Queda disuelta, después de este desocultamiento, la posibilidad de que las relaciones que un contexto educativo contiene queden enmarcadas dentro de límites. La determinación estática de estos límites puede superarse asumiendo la imposibilidad de que ambos componentes puedan evitar remitirse mutuamente respecto de su sentido y significación.

Una lectura deconstructiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje supone, por lo tanto, revisar, indagar y desocultar la flexibilidad con que cuentan sus componentes significantes negando la existencia de una única posibilidad de referencia para sus significados. E implicará, en esta línea, acercarse a la idea que propone la necesidad de una “comunidad de los iguales” basada en la igualdad de las inteligencias. La necesidad de la comprensión de “una inteligencia idéntica en todos los seres humanos”, inteligencia común que revela la potencia de hacerse comprender. Esta capacidad existe, siempre y necesariamente, por la verificación de un otro, de un igual. (Ranciére 2006: 76-77). Es en la identificación con el otro, con respecto a lo que tienen de iguales, como se incrementa el conocimiento que poseen sobre su individualidad y sobre el otro; en esta relación, aumenta, también, el conocimiento por medio de una construcción cooperativa de la que ambos participan por igual, pero realizando contribuciones diferentes.

La sección culmina con una crítica de las relaciones educativas con el conocimiento. La relación que la educación tiene con el conocimiento incluye no solo dimensiones psicológicas y sociales, sino también epistemológicas y políticas. La incorporación de tecnologías educativas y la aparición de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales acrecientan la complejidad de dimensiones, pero, además, constituyen en sí mismas una transformación educativa que merece una revisión crítica de las relaciones con el conocimiento. Se llevó a cabo esta tarea, fundamentalmente, en lo que respecta a la actitud del docente. Desde una mirada exclusivamente examinadora, y con intenciones estratégicas deconstructivas, se puede reflexionar sobre las relaciones del docente con el conocimiento “sin pretender hacer –aún– ni diagnósticos ni evaluaciones”, como señala Cullen en su *Crítica de las razones de educar*. (Cullen 1997: 136). Con el fin de realizar esta tarea, y para esquematizar las diferentes relaciones del docente con el conocimiento, el autor citado se refiere a tres metáforas que intentan responder a la pregunta acerca del lugar desde donde se enseña. Estas metáforas son la de las huellas, la de los espejos y la de las señales.

Asumiendo la dificultad que supone ser docente en tiempos de la “realidad simulada virtualmente” y de la verdad negociada pragmáticamente, Cullen cuestiona la finalidad de la enseñanza en tiempos de “escepticismo, de pragmatismo, de desocupación, de vacíos, de incertidumbres”. Y lo hace desde una perspectiva crítica que busca la razón de educar en un conocimiento que oriente, que permita transformar la realidad y que posibilite la construcción de subjetividades. (Cullen 1997: 137)

El autor considera que, respecto de las relaciones de la educación con el conocimiento, es necesario revisar algunos supuestos. En primer lugar, aquello que denomina “los resabios del platonismo”, es decir, la suposición de una realidad eterna e inmutable más allá de la conocida, que no solo da cuenta y fija el sentido, sino que, además, legitima la realidad tangible a la que tenemos acceso.

Otro supuesto de esta relación lo constituyen los “resabios del Iluminismo”, presentes en la “ilusión de pretender relacionarnos con el conocimiento, negando sus supuestos y sus condicionamientos, como si el sujeto seguro del saber, el espejo, no tuviera nada que ver ni con las pasiones ni con los poderes ni con los saberes previos (...) es decir, la tabula rasa, esa ilusión del comienzo absoluto.” (Cullen 1997: 138)

En la argumentación del autor citado, traída a colación en la presente investigación puesto que constituye un marco de referencia teórico aplicable a la utilización de las tecnologías de comunicación a las que se recurre en procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos virtuales, se supone necesaria la actitud de “aprender a relacionarnos con el conocimiento sin estas ilusiones.” (Cullen 1997: 138).

La cuestión radica en evitar el desasosiego que implica la deconstrucción del desarrollo del proceso educativo tal cual lo conocemos. Si lo que tenemos, según Cullen, son “huellas”, “sentidos”, interpretaciones, es a partir de aquí que nos proponemos deconstruir y construir, invertir y desplazar, en palabras de Derrida, el orden conceptual con la finalidad de comprender el proceso educativo en su amplitud problemática.

Conclusiones

Las características específicas de la secuencia educativa analizada en el presente trabajo, donde los roles de los participantes se encontraron invertidos, exhor-

taron a formular una revisión profunda y reflexiva acerca de las categorías conceptuales tradicionales y a redefinir sus elementos constituyentes a partir de una perspectiva teórica distinta. Es interesante remarcar que sujetos entrevistados reconocen que las relaciones interpersonales establecidas de esta forma pueden sustituir una relación personalizada sin mayores dificultades. La investigación fue una contribución a la reflexión y a la fundamentación conceptual de un nuevo enfoque y a la incorporación de nuevas herramientas en la práctica educativa. Se constituyó un grupo con docentes y alumnos de la comunidad educativa de la Escuela Otto Krause con el fin de desarrollar un conocimiento particular, especializado, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas. Lo que caracterizó al grupo fue que eran los estudiantes quienes tenían el conocimiento y experticia. La especialización la dio el objeto de estudio, mientras que el proceso de aprendizaje surgió a través de la participación e interrelación del grupo. El comportamiento puede asemejarse al de las comunidades de práctica, como señala Etienne Wenger (Wenger 2001). En su trabajo, se refleja la idea de que el aprendizaje implica participación en comunidad y que la adquisición de conocimientos se considera un proceso de carácter social. Se pone de relieve la concepción del aprendizaje como un hecho colectivo frente a la idea clásica que lo limita a un proceso individual.

El grupo compartió preocupaciones e intereses comunes acerca de un tema, y profundizaron su conocimiento y pericia a través de una interacción continuada. Las TICs fueron solo una herramienta; para alcanzar el éxito en la experiencia se requería animar y dinamizar el enriquecimiento mutuo y el intercambio de experiencias, y esta fue la experiencia mayor. Se concluye con las líneas futuras de investigación donde se señalan, además, las consecuencias con valoración positiva que ha dejado la experiencia en los jóvenes “deconstructores” de la secuencia estudiada, en la comunidad educativa toda de la maravillosa Escuela Técnica Numero 1, Otto Krause, y en el investigador mismo, quien aprovecha este espacio para reiterar su agradecimiento a todos.

Bibliografía

- COLL, C. (2001). “Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje”. En Coll, C.P. *Desarrollo psicológico y educación, Volumen II: Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza.
- COLL, C., & E MARTI (2004). “La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. En Coll, C. y Palacios, M.

(coord), *Desarrollo psicológico y educación, Volumen II Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza.

- CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- DERRIDA, J. (1989). “Firma, acontecimiento, contexto”. En J. Derrida, *Márgenes de la filosofía*. Montreal, Cátedra/Teorema.
- DERRIDA, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid, Trotta S.A.
- RANCIÉRE, J. (2006). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Tierra del Sur.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, Gedisa.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- VYGOTSKY, I. (1995). *Obras Completas*. Buenos Aires, Pueblo y Educación.
- VYGOTSKY, I. (2005). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires, Aique.
- WHITTMORE, R., S. CHASE, y C. MANDLE (2001). “Validity in qualitative research”. *Qualitative Health Research*, 11 (4) .
- YANCHAR, S., E. GANTT, E., y S. CLAY. (2005). “On the nature of a critical methodology”. *Theory and Psychology*, 15 (1).

