

La representación del alumno del pregrado como persona y la educación a distancia forzada por Covid 19

FERNANDO HERRERA-SALAS¹



Resumen

¿Qué es ahora el alumno para los docentes en tiempos de Covid 19 y de educación a distancia forzada por la pandemia? Se trata de una imagen “pixelizada”, una voz –a veces distorsionada por las atenuantes conectivas– un texto, un nombre, una cuenta de correo, un grupo de adscripción institucional, un integrante de grupo de WhatsApp, ¿un invitado a Classroom o a otras apps? En el presente trabajo tratamos de dar respuesta a esta interrogante partiendo de una indagación acerca de las *dimensiones éticas del vínculo académico*, a saber; a) la *puesta en escena de la empatía*, b) la *posición actitudinal del alumno* y 3) el *ethos personal* que moviliza hacia la construcción de su identidad profesional. Luego de una exposición de los resultados de observación empírica participante, a manera de conclusión nos preguntamos si estas son las limitaciones y carencias a las que nos arroja la educación a distancia propiciadas por la pandemia, si toda la educación a distancia pueda estar signada por esta reducida dinámica o, en el otro extremo, los profesores debemos construir una nueva sensibilidad para generar una representación apropiada de la persona del alumno, aún en contextos de interacción limitados.

Palabras clave: *Ethos personal*, Pandemia, Educación a distancia, Identidad profesional.

The Representation of the Undergraduate Student as a Person and Distance Education forced by Covid 19

Abstract

What is the student now for teachers in times of Covid and distance education forced by the pandemic? It is a “pixelized” image, a voice –sometimes distorted by the connective attenuations– a text, a name, an email account, an institutional affiliation group, a WhatsApp group member, a Classroom guest or others apps? In the present work we try to answer this question starting from an inquiry about the ethical dimensions of the academic bond, namely; a) the staging of empathy, b) the attitudinal position of the student and c) the *personal ethos* that mobilizes towards the construction of their professional identity. After a presentation of the results of participant empirical observation, in conclusion we ask ourselves if these are the limitations and deficiencies that distance education is throwing us at caused by the pandemic, if all distance education can be marked by these reduced dynamics or, at the other extreme, teachers must build a new sensitivity to generate an appropriate representation of the student's person, even in limited interaction contexts.

Key Words: *Personal Ethos*, Pandemic, Distance Education, Professional Identity.

Recibido: 3 de noviembre de 2021
Aceptado: 13 de diciembre de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. fherresal@gmail.com

Introducción

La pregunta en tiempos de Covid y de educación a distancia forzada por la pandemia, es la siguiente: ¿qué es ahora el alumno para los docentes: ¿una imagen “pixelizada”? ¿una voz —a veces distorsionada por las atenuantes conectivas—? ¿un protector de pantalla con su mejor fotografía o “meme”? ¿un texto, un nombre, una cuenta de correo? ¿un grupo de adscripción institucional? ¿un integrante en un grupo de WhatsApp? ¿un invitado a Classroom o a otras apps?... Se podría pensar la inversa y dilucidar, desde la óptica del alumno, qué significado tienen ahora para él sus docentes y apelar a una investigación narratológica en donde se le otorgue la voz al alumno. Se trataría entonces de dos modalidades de efectuar un estudio de manera cualitativa; aquí exponemos las condiciones de una primera modalidad bajo una estrategia de observación participante.

La observación participante es, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1984), la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes clave en su *milieu* (entorno o contexto), y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Se caracteriza por ser un “método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que se está observando”, que pretende describir, explicar y comprender patrones en la actuación de los sujetos observados. Vemos entonces que, en nuestro caso, lo característico es que quien reporta su experiencia empírica es el propio agente de la enseñanza quien, además, al producir el acto educativo bajo tales condiciones emergentes y sorpresivas, se torna un observador directo del fenómeno que pretende estudiar.

Como se puede intuir, la clave de este análisis no es de corte cognitivo, pues no se pregunta por el estatus del campo de las impresiones sensoriales que se producen a través de un monitor o de una comunicación remota, si la actuación del alumno nos produce disonancia cognoscitiva, si el tipo de inteligencia que debe desplegar el alumno es ahora de tipo práctica concreta o si es prioritariamente lógico discursiva, si las competencias que adquiere tanto teórico declarativas como metodológico procedimentales son o no deficitarias. Sin negar que todo esto pueda tener un interés práctico para la enseñanza, aquí indagamos acerca de las *dimensiones éticas del vínculo académico*, a saber; a) la *puesta en escena de la empatía*, b) la *posición*

actitudinal del alumno y c) el *ethos personal* que moviliza hacia la construcción de su identidad profesional.

Resulta importante realizar una breve determinación del sentido que tienen estas tres *dimensiones del vínculo académico*, de modo que nos permita establecer el andamiaje conceptual para la exposición y análisis de la experiencia empírica que aquí comunicamos.

La empatía como *perspectivismo* y no como *mutua tolerancia*

Desde una aproximación filosófica, Antuna (2016) subraya el papel de la empatía en la motivación, el desarrollo y el juicio ético. Nos aclara que el término “empatía” apenas tiene cien años de existencia —el concepto empezó como *Einfühlung* en la estética alemana de finales del siglo XIX y fue traducido como *empathy* en la psicología experimental americana de principios del XX—, y agrega que el fenómeno al que hace referencia implica un campo en que se han privilegiado sus efectos: “benevolencia, compasión, bondad, humanidad, interés y preocupación por el otro, etc.; y, sobre todo, resulta totalmente equiparable al concepto de simpatía, tal como fue desarrollado ... por David Hume”.

Sin embargo, esta autora opone la empatía al “egoísmo”, el cual discute largamente como constitutivo o no de la naturaleza humana, lo que nos permite notar que no tiene muy claro, que en la antípoda de la empatía se juega el egocentrismo. Lo cual no coloca a la empatía del lado de lo puramente cognitivo —al modo de Piaget— sino que se trata de la puesta en escena de un *perspectivismo ético*, donde al otro se le puede construir como algo próximo o distante, con un cierto valor o peso afectivo y, a la vez, como depositario de una expectativa: el ser un potencial colaborador para un crecimiento personal más pleno o el cumplimiento de una meta valiosa.

En el intercambio educativo o proceso de enseñanza aprendizaje esta construcción del otro, desde esa perspectiva empática, juega un papel importante; el profesor requiere ser depositario de la credibilidad del alumno, pues para la concreción del acto educativo “alguien tiene que saber”, a eso es llamado en primera instancia el profesor. Pero más allá, el profesor se instala en el rol de orientador, quien da claves para resolver los problemas, pero no suplente al alumno en el proceso de su resolución. Se trata de un *dar lugar a, o establecer la ocasión de* la acción declarativa, procedimental o actitudinal del alumno.

En ese sentido, si esta construcción de la expecta-

tiva empática se efectúa en algún tramo del trayecto curricular, el alumno –producto de esa experiencia– no les permitirá a sus profesores en orden instalarse en una posición totalitaria donde su punto de vista sea el único que prevalezca; ni permisiva, en donde todo lo deleguen en el alumno, o que el aprendizaje ocurra azarosamente y sin que se comprometa en una gradación del esfuerzo y sentido del trabajo del alumno. Y esto resulta así porque el docente requiere pensar cómo sitúa la actuación del estudiante: a) no dispersa para no llevarlo a un gasto innecesario y a una inversión de tiempo costosa; b) no difusa y sin adecuación de los propósitos del programa académico; y, c) no laxa en tanto que no se asuma un reto para llevar su trabajo académico a la originalidad y la aportación novedosa. Donde la preferencia por su enunciación negativa, que aquí mostramos, permite darle un carácter de imperativo casi deontológico –a manera de principios reguladores de la acción– a este proceder.

La posición actitudinal del alumno

Parece inevitable considerar que los alumnos prefieren asentir al principio del mínimo esfuerzo y la elección táctica del manejo de un perfil bajo, para evitar ser colocados en juegos de expectativas de máxima exigencia. Una breve inspección de la literatura permite notar que esta problemática se inscribe en el tema de la motivación, y ha llevado a considerar como factores recurrentes: “el entusiasmo del profesor, el material de trabajo y su nivel apropiado de dificultad, la organización de la asignatura, la participación activa de los alumnos, la variedad en el uso de tecnologías docentes, y la conexión entre el profesor y los estudiantes”, entre otros factores.

En este contexto, Valenzuela, Muñoz y Levinao (2018) han mostrado que los profesores suelen confundir la motivación hacia la realización del trabajo académico, con la pura “entretención” del alumno, lo cual impacta de manera significativa, generalmente negativa, en su deseo de aprender. Por su parte, López (2004), hace visible que el docente no puede esperar que el alumno se encuentre “naturalmente motivado” para aprender, en el contexto de una “enseñanza sistemática y reglada a la que se ven sometidos”, pues tal monto de motivación está determinado desde su historia personal y en relación con los tipos de tareas y actividades cotidianas con la cuales se enfrenta.

Estos autores tienen razón al emplazar aquí la motivación personal del alumno en relación con la independencia y autonomía pues, efectivamente, el

alumno prefiere los contextos lúdicos o de simple entretenimiento al trabajo serio ya que, en los primeros, él pone sus criterios y evita la sanción del Otro, pero este espacio de libertad refiere una libertad puramente negativa: se evade del trabajo comprometido y serio. Esto genera un círculo vicioso, pues para evitarse conflictos, mayor carga de trabajo y sufrir la antipatía de los alumnos, los profesores prefieren “entretener” a los alumnos, en lugar de construir su deseo de aprender y hacerlos productivos.

Desde nuestra perspectiva, esta problemática no se reduce al programa de la motivación, es un asunto de naturaleza ética, pues implica el *posicionamiento actitudinal* del alumno, lo cual implica un juego transaccional en que el docente inscribe al alumno: la “transferencia al trabajo”, la “transferencia al texto” y la transferencia afectiva. Supone ir trabajando con el alumno en cada uno de estos frentes transaccionales, de modo que él sea capaz de inscribir su deseo, como deseo propio, al centro del trabajo académico y trascendiendo aquello que se ofrece como “obstáculo epistemológico”, derivando un cierto goce de tal superación, de modo tal que, al acercarse a los textos, construya una forma de afiliación a los mismos, como instrumentos que lo moldean y lo hacen crecer intelectualmente. Y finalmente, arribar a la confianza no irrestricta en que ambas partes han formado una alianza afectiva, para sortear las dificultades que encierra el proceso de enseñanza aprendizaje.

El *ethos* personal que moviliza el alumno hacia la construcción de su identidad profesional

Es importante para dilucidar este punto, recuperar la propuesta de Ricoeur (1993), en tres aspectos: a) la determinación fenomenológica hermenéutica de la persona; b) la definición del *ethos*; y c) la noción de estima de sí mismo.

De acuerdo con Ricoeur (1993), la fenomenología hermenéutica de la persona supone cuatro estratos: lenguaje, acción, narración y vida ética, donde cada uno de estos estratos le conceden al sujeto su condición humanizada, como ser humano hablante, ser humano agente, ser humano narrador y ser humano responsable.

Por otra parte, Ricoeur (2003) propone una potente definición de *ethos* como “deseo de una vida realizada –con y para otros– en instituciones justas”. Como se puede apreciar, estos tres momentos, de la definición del *ethos*, implicarían amplias consideraciones; aquí únicamente subrayamos que este primer

tiempo de su definición “el deseo de una vida realizada”, nos permite la clave para determinar lo que se pone en juego para el alumno al movilizar su deseo de aprender.

Esta aspiración de “vivir bajo el horizonte de una vida realizada y feliz” (Ricoeur, 1993), nos aclara este autor, tiene una clave en el registro ético: “el elemento ético de esta aspiración o de este deseo puede ser expresado por la noción de estima de sí mismo” y agrega: “...no habría en ella (en la relación al otro y la institución) un sujeto responsable si este no pudiera estimarse a sí mismo, en cuanto capaz de obrar intencionalmente, es decir, según razones reflexionadas, y por otro lado, capaz de inscribir sus intenciones... con el orden... de los acontecimiento del mundo”.

Como se puede apreciar esta es la clave de toda la formación del alumno a la cual el docente del pregrado se halla comprometido; se trata de ligar su *ethos personal* al proceso de construcción de una identidad profesional como escenario de una vida realizada.

La enseñanza emplazada por la pandemia y los límites de la representación de la persona del alumno

Actualmente ¿no conocemos personalmente a nuestros alumnos! Esto, que pudiera ser una condición común para todos los sistemas de educación abierta y a distancia, resulta atípico para aquellos académicos que hemos empeñado nuestro ejercicio docente de manera presencial a lo largo de varias décadas.

Como se sabe, la proliferación de la oferta educativa abierta y a distancia en las últimas décadas ha sido de tal magnitud, que incluso los teóricos futuristas apostaban porque la educación presencial –incluyendo los edificios o instalaciones para este fin creados– iban a desaparecer en el mediano plazo. No ha sido así y, por el contrario, ahora se puede notar que los padres de familia de las instituciones privadas no consideran que la educación a distancia tenga el mismo valor o precio que la educación presencial, y se niegan a pagarla como equivalente.

En las instituciones públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quizás todos los docentes inicialmente pensamos que nuestros alumnos, por ser jóvenes pertenecientes a esta era digital, se iban a adaptar de manera rápida y sin mayores contratiempos. ¡Pero no ha sido así! Nos encontramos con un escenario en que han aumentado alarmantemente la deserción, las bajas tempora-

les, el abandono de asignaturas, un bajo rendimiento académico, además de toda una sintomatología de corte psicopatológico como estrés, abulia, anomia, ansiedad, depresión, entre otras.

En el ámbito fenomenológico encontramos entonces los siguientes comportamientos y actitudes en los alumnos:

1. La nostalgia por los contextos presenciales de aprendizaje, que incluyen tanto la concurrencia de sus compañeros de grupo, la interacción efectiva con los profesores, el traslado a la institución, la diversificación de escenarios (laboratorios, aulas, biblioteca, etc.), se hace manifiesta, ellos declaran que no les agrada las limitantes y condicionantes que impone la educación a distancia.
2. El tiempo de ocio y esparcimiento han borrado sus fronteras con el tiempo escolar de trabajo académico, se quejan de que ahora “deben vivir pegados a la computadora”, o a otros dispositivos y no tienen tiempo para otras cosas.
3. Ellos advierten que los profesores, poco habituados a estas condiciones, los mantienen en el abandono pues no responden a sus correos, no resuelven sus dudas, los sobrecargan de tareas poco justificadas –pues tienen la impresión de que, bajo condiciones de confinamiento, les sobra el tiempo a los alumnos– además de que no diversifican los recursos o aplicaciones digitales para suplir las necesidades del curso.
4. Su relación con el texto también se ha problematizado, se sienten desmotivados para el trabajo teórico y la lectura continuada.
5. La afectación de las condiciones económicas también exacerba las dificultades para su cumplimiento académico (la situación laboral de los padres en muchos casos se ha visto afectada por la pandemia), se carece de dispositivos adecuados para una conexión estable en las videoconferencias, la participación en aulas virtuales, etc.
6. La comunicación entre pares para la realización de trabajos en equipo también se topa con diversos obstáculos, tanto afectivos como de organización.
7. Su capacidad para autorregularse se ve rebasada a cada momento y se genera una especie de sufrimiento escolar.
8. En algunos casos se tienen que relevar con sus hermanos, quienes estando también en algún grado escolar, requieren el único equipo con que cuenta la familia.

Me parece que la mayoría de los profesores, aun-

que no necesariamente todos, hemos tratado de suplir estas dificultades:

- a) Accediendo a nuevas aplicaciones para alcanzar los propósitos de formación de nuestras asignaturas,
- b) Tratando de que las instrucciones sean claras y precisas para no conducir a los alumnos a un esfuerzo errático,
- c) Contactándolos a la brevedad posible para no consumir el periodo de actividades de manera innecesaria,
- d) Revisando sus tareas de investigación y otorgando una retroalimentación inmediata,
- e) Notificando e insistiendo en los criterios de evaluación para que ellos no descuiden ningún detalle que los pueda afectar.

Pero estas son sólo medidas estratégicas que no responden a nuestra pregunta original ¿En qué medida conocemos actualmente a nuestros alumnos? ¿Qué tipo de distancia funcional manejamos ahora con ellos? ¿Cómo los pensamos y qué nivel de representación nos hemos formado de ellos?

Para quienes procedemos de la educación presencial, nos resulta claro lo que se ha perdido bajo estas condiciones emergentes:

- *Se pierde la visión de conjunto del grupo*, dada una borradura de diversos indicadores contextuales:
- *La proxemia*: estábamos acostumbrados a entender las claves afectivas y los conflictos en la relación de pares que impactan en la cohesión del grupo en general, al leer la distribución cotidiana de los alumnos en el aula: dónde se sientan recurrentemente, con quien prefieren agruparse, qué distancia personal manejan hacia los distintos compañeros de clase.
- *Estructura de roles*: ignoramos en buena medida qué roles se adjudican y cuáles roles les son atribuidos por el grupo; al parecer ellos mismos toman distancia de esa dinámica de asunción de roles.
- *Estructura de poder*: resulta problemático detectar los tipos de liderazgo tanto afectivo como de tarea, en los distintos equipos de trabajo que se configuran. Tampoco resultan claros los mecanismos de poder que ensayan, ni las fuentes de poder que reconocen.
- *Estructura sociométrica*: las fuerzas de atracción y repulsión que se instalan en el grupo y las configuraciones socioafectivas son difíciles de determinar, dada esa carencia de una visión de conjunto. Todo parece ahora más homogéneo o sin una textura que nos permita saber qué ocurre con la dinámica

grupal, ahora la interacción se limita a cumplimiento-o incumplimiento de las tareas asignadas.

- *El diálogo entre profesor y alumno se reduce*: aún en los espacios de videoconferencia el tiempo que se le puede destinar a la conversación con los alumnos está muy acotado o puede resultar nulo, por lo que las posibilidades de reconocimiento de la persona del alumno a través de un diálogo personalizado resultan muy difíciles o fragmentarias.
- *La imagen corporal del alumno resulta parcializada*: generalmente vemos aparecer los protectores de pantalla en las videoconferencias, e incluso cuando se pasa lista de asistencia resulta un verdadero reto correlacionar el nombre del alumno, con su imagen y con su voz. Dado que todas las imágenes o Gestalt del rostro están situadas en un mismo plano, esta simultaneidad sin espaciamientos complica la tarea de situar las presencias y ponderarlas afectiva o valorativamente.
- *Su gestualidad y todo el lenguaje paraverbal o no verbal*, incluyendo su postura en el pupitre, nivel de atención visual, que dan las claves del interés en la clase o del desacuerdo en algo, se perciben solo parcialmente o resulta complicado poder atenderlo.
- *El referente para conocer un poco más sus características personales* resulta ser su escritura, por la manera de tratar ciertos contenidos teóricos o prácticos que reflejan el nivel de su propuesta, y de carácter periférico, como resulta la puntualidad en la entrega.
- *El trabajo en equipo ahora borra la individualidad*, la percepción se vuelve homogénea.

Todas estas limitaciones y percepciones parciales o fragmentarias dificultan ahora la posibilidad de contar con una representación de la persona del alumno: los procesos empáticos cuentan con tiempos reducidos o inexistentes; el posicionamiento actitudinal del alumno se puede leer con dificultad dado un sesgo en los indicadores contextuales y del *ethos personal* del alumno en sus cuatro ejes –lenguaje, acción, narración y vida ética–, tenemos la noción general de que ocurre pero perdemos las particularidades del proceso. Mientras tanto, la propuesta de “vivir bajo el horizonte de una vida realizada y feliz” se encuentra amenazada cotidianamente por el fantasma del contagio o la posibilidad de pérdida irremediable de alguien cercano.

Conclusiones

Luego de la discusión sistemática de todos estos elementos que vienen a constituir una retícula con-

ceptual en la que situamos al alumno, podemos tener claro que la *representación de la persona del alumno*, no es algo que se construya de manera empírica como la suma de las interacciones efectivas que se tienen a lo largo de un periodo escolar o el contacto cotidiano irreflexivo ahora sesgado por la pandemia; se trata de una elaboración conceptual que antecede, acompaña y sintetiza el acto educativo en su dimensión ética actitudinal. Supone que el profesor haya construido tales coordenadas en las que instituye el deseo de aprender del alumno, a modo de una “invitación ética” a cuidar de sí y realizar su persona en las dimensiones que le competen.

Sin duda, para los profesores abocados al sistema presencial, el ejercicio de la docencia bajo estas condiciones, resulta en una mayor inversión de tiempo para tratar de lograr los resultados de la formación análogos a los que producíamos en el sistema presencial, pero sin duda, como experiencia nos ha llevado a extender nuestras competencias docentes y a cuestionarnos el alcance de nuestra enseñanza, impactándonos como experiencia en nuestra propia identidad como docentes, en las coordenadas que diversas investigaciones han propuesto (Matus 2013, Balderas, 2014 y Vaillant, 2007).

Carecemos de elementos suficientes para determinar en qué medida nuestra intención de contribuir a la institución de tal *ethos personal*, orientado por el proceso de construcción de una identidad profesional y la puesta en escena del deseo de aprender como motor del mismo, se esté o no concretando. Nos preguntamos si estas son las limitaciones y carencias a las que nos arroja la educación a distancia propiciadas por la pandemia, si toda la educación a distancia pueda estar signada por esta reducida dinámica, o, en el otro extremo, si los profesores deban construir una

nueva sensibilidad para generar una representación apropiada de la persona del alumno, aun en contextos de interacción limitados.

Lo valioso de describir e intercambiar experiencias con otros pares docentes es que nos permite comunicar la manera en que hemos enfrentado esta situación de enseñanza en condiciones emergentes por la pandemia, que de otro modo pudiera tener poco impacto en el contexto de la cultura educativa en nuestro país, y que quizás permita mejorar nuestra práctica docente.

Referencias

- Altuna, B. (2017). Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. *Revista de Filosofía*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/RESF.62029>
- Balderas G.I. (2014). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N° 6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. pp. 73-87.
- López, M. L. (2004). La motivación en el aula. *Revista Pulso*, 2004, 97, págs. 95-107.
- Matus R. L. (2013). La construcción de una identidad docente ¿Un desafío para la política educativa? *EXITUS*, Volumen 03, Número 01, Jan/Jun., 2013.
- Ricoeur, P. (1993). *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1984). “La observación participante en el campo”. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2007.
- Valenzuela, J., Muñoz C. y Montoya Levinao A. (2018). Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e179652, 2018.