

TORRETA, L., (2020), ¿La era del conocimiento virtual? Reflexiones sobre la práctica docente universitaria y la construcción del conocimiento (histórico o no) en tiempos de pandemia, *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 07, N° 05, p. 50-61.

¿LA ERA DEL CONOCIMIENTO VIRTUAL? REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (HISTÓRICO O NO) EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Luciano Torreta

División Historia – División ASEC
Departamento de Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Luján (UNLu)
lucianotorreta@yahoo.com.ar

RESUMEN

Todas las realidades sociales en su conjunto se vieron modificadas por la pandemia y el distanciamiento social al que hemos sido sometidos. En este contexto la práctica docente sufrió notorios cambios relacionados con la virtualidad y las adaptaciones circunstanciales suscitadas a raíz de la emergencia sanitaria.

En este ensayo, se busca identificar las principales preocupaciones que abordaron los docentes en sus prácticas, las metodologías de trabajo y evaluación adoptadas, conjuntamente con una reflexión sobre la construcción de un nuevo tipo de conocimiento, que podríamos denominar conocimiento virtual y que se fundamenta en la disociación entre la explicación y la comprensión, ejecutada a través de la mediación tecnológica, transformando así los componentes básicos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque también interpela el conocimiento histórico y sus operaciones intelectuales, toda vez que dificulta la abstracción necesaria para la comprensión histórica. La propuesta de este escrito es generar disparadores temáticos de futuras investigaciones

que puedan analizar los alcances estructurales de la virtualidad y sus efectos a largo plazo en la construcción del conocimiento y la práctica docente.

Palabras claves: Conocimiento virtual - Pandemia - Práctica docente - Conocimiento histórico.

IS THIS THE REMOTE LEARNING ERA? SOME CONCEPTS ABOUT COLLEGE TEACHING PRACTICE AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE (HISTORICAL OR NOT) DURING ISOLATION TIME

ABSTRACT

Every social reality has been modified in its content due to the pandemic and social distance. In this context, teaching practice has faced noticeable changes in relation to virtuality and the circumstantial adjustments emerging from health issues.

This essay aims to identify the main concerns teachers have encountered in their daily practice, teaching approaches and evaluation, within an overlook on the new kind of knowledge construction, that could be denominated as virtual knowledge and has its roots in the instruction- comprehension dissociation found in remote learning making of the basics components of teaching – learning process a new concept.

This article also studies historical knowledge and its intellectual operations, every time the necessary ideological abstraction for history comprehension is obstructed. The aim of this paper is to generate theme triggers of future research that may analyze the reachable structures of virtuality and its effect on the knowledge construction and teaching practice.

Keywords: Virtual knowledge – Pandemic - Teaching practice - Historical knowledge.

INTRODUCCIÓN

Las realidades vinculadas con la Pandemia presentaron situaciones particulares que modificaron totalmente los esquemas de concepción y ejecución de nuestra práctica docente a nivel universitario (y a todos los niveles con sus cuestiones específicas). No solo nos hemos visto envueltos en discusiones sobre la naturaleza de nuestra labor, su implementación en el contexto del denominado teletrabajo, las metodologías utilizadas, las formas de evaluación y la validez pedagógica de toda esta experiencia, sino que también nos sentimos interpelados en nuestras concepciones del conocimiento y la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje expresada en la interacción entre la explicación y la comprensión.

En mi caso en particular, como docente de historia tanto en materias introductorias como avanzadas dentro de diversas carreras¹, esos replanteos se profundizaron hasta indagar sobre la conceptualización del conocimiento histórico y la construcción de este saber en el marco de la realidad virtual.

Este ensayo de opinión, resulta de la experiencia compartida a partir de las primeras cursadas completas en tiempos de pandemia, y busca ser un puntapié inicial, un avance si se quiere de futuras investigaciones que puedan profundizar el impacto real y duradero de la educación virtual y la posibilidad o no de estar asistiendo a la construcción de un nuevo tipo de conocimiento.

LA TAREA DOCENTE Y LAS ADAPTACIONES METODOLÓGICAS

Nuestro trabajo se vio claramente modificado por las realidades impuestas por la pandemia. Y esta modificación se dio en un contexto de aislamiento familiar, de manera tal, que nuestra práctica inevitablemente estuvo marcada por el contexto del doble aislamiento, personal y profesional. La superposición de horarios familiares, la utilización compartida de dispositivos tecnológicos, la sucesión casi interminable de sesiones de conexión virtuales (zoom, google meet, jitsi, redes sociales, etc.) a partir de diversas plataformas convirtieron rápida e inexorablemente nuestra labor en un continuo e indefinido correlato de *teletrabajo*.

Las tareas y alcances del docente que antes parecían bien definidas entraron en una nebulosa de imprecisión que englobó también la práctica universitaria. Las adaptaciones rápidas, la improvisación de soluciones y la percepción errónea del que el teletrabajo hogareño implicaba una disponibilidad permanente, marcaron los devenires de esta nueva experiencia de realidad virtual, que multiplicó exigencias y reveló el esfuerzo denodado de los docentes.

La primera inquietud ante la prolongación del aislamiento social y un sin número de previsiones a largo plazo, tuvo que ver con las metodologías que podíamos, debíamos o queríamos abordar para establecer los mecanismos de comunicación primero y de trabajo después para con nuestros alumnos.

Remarco y aclaro la diferenciación de términos, ya que por un lado se encontraban las metodologías que *podíamos* utilizar, las cuales se veían limitadas y circunscriptas no solo a nuestro conocimiento con respecto a las herramientas virtuales, sino y principalmente, a la disponibilidad de dispositivos técnicos adecuados y la consecuente

¹ Las experiencias y reflexiones que buscan reflejarse en el presente artículo se corresponden con mi práctica docente en distintas asignaturas (Análisis Socioeconómico, Historia Social Argentina e Historia de las Ideas Políticas), correspondientes a las carreras de Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Administración, Contador Público y Profesorado de Historia, dentro del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján.

conectividad necesaria. Del mismo modo, debemos señalar que esta situación se hacía extensiva a los alumnos y sus posibilidades técnicas de incorporarse a una cursada virtual.

Las que *debíamos* utilizar, dependieron en cada caso del marco institucional que los distintos departamentos académicos establecieron. Es decir, las pautas de trabajo y comunicación que se pudieran establecer para homogeneizar algunos aspectos de la experiencia pedagógica. La utilización de una plataforma institucional, aulas virtuales, etc., marcarán este encomiable esfuerzo por garantizar dentro de lo posible cierto marco de respaldo institucional. Al referirme a las metodologías que *queríamos* usar, simplemente marco una diferenciación con respecto a aquellas herramientas y prácticas que pudieron resultarnos interesantes o útiles pero que claramente excedían el marco de nuestra experiencia educativa más allá de las limitaciones técnicas razonables de cada caso.

Ante el avance del período de aislamiento social, se hizo evidente la necesidad de encontrar metodologías de abordaje de las temáticas de las asignaturas que fueran más allá de las simples notificaciones por mail, o la comunicación de cronogramas de lecturas a partir de las plataformas o aulas virtuales disponibles. Y allí nos cuestionamos no sólo la utilidad y el formato de cuestionarios y trabajos prácticos; nos enfrentamos a la posibilidad concreta de experimentar con “clases virtuales”, a través de las distintas plataformas y aplicaciones antes mencionadas.

En poco tiempo nos vimos inmersos en sesiones de explicación virtual, convirtiéndonos en especialistas en salas de espera, pantallas compartidas, paquetes de datos y problemas de conectividad, que nos permitieron en muchos casos dar clases al “vacío” de las cámaras y micrófonos apagados. Imposible negar la utilidad de las herramientas que las plataformas virtuales pueden brindar; la posibilidad de compartir información de manera rápida y casi ilimitada conjuntamente con la implementación de soportes audiovisuales, que resultan extremadamente valiosas en nuestra práctica.

Pero cómo superar una realidad que quedó expuesta ante la virtualidad: la conexión no implica necesariamente interacción y a su vez, diluye de una manera particular la experiencia comunicativa fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las distancias entre el docente y el alumno se incrementaron, no sólo en el sentido espacial sino también desde el punto de vista de la construcción del conocimiento, ya que la virtualidad genera una disociación entre la explicación y la comprensión que afecta particularmente el proceso cognitivo como veremos más adelante.

La adaptación a este formato de clases, generó incluso rutinas de pautas, horarios y prácticas, que le dieron cierto marco de normalidad. Se pudo avanzar en principio con lineamientos explicativos de textos y discusiones teóricas, sin llegar a tener una percepción real del alcance y profundidad que se podía lograr. El siguiente interrogante se vincularía a la evaluación o no de los conocimientos generados a partir de la experiencia virtual.

Como sabemos, tanto el diagnóstico como la evaluación son instancias fundamentales que siempre están en reformulación. Resultan elementos centrales de la práctica docente y del proceso enseñanza-aprendizaje, que en estas circunstancias se vieron afectadas particularmente. De la continuidad de las medidas sanitarias de aislamiento surgió la opción/necesidad de evaluar las prácticas y conocimientos que se venían trabajando. En este sentido los parciales escritos presenciales tradicionales dieron paso a otras estrategias evaluativas que fueron analizadas en cada caso. Los exámenes de opciones múltiples, los parciales de preguntas teóricas de conocimientos básicos, o con comparaciones y análisis, o de estudio de situaciones específicas, se presentaron como posibilidades viables a la hora de evaluar la cursada.

Pero qué validez pueden asumir esas metodologías ante la falta de presencialidad. Nadie duda de la utilidad de esas herramientas, pero su alcance a la hora de determinar una “nota” respecto a una materia resulta extremadamente limitada por la distancia social. La posibilidad de la copia y el plagio se multiplican y se hacen difíciles de esclarecer, y la justicia en la corrección puede jugar en contra del mismo alumno.

La formulación de un mecanismo de evaluación inapropiado puede entorpecer y obstaculizar el proceso de construcción del conocimiento, más allá del hecho de cuantificar numéricamente el acceso a dicho conocimiento que se haya generado. De por sí, el problema radica en mantener una coherencia entre una práctica didáctica que en su origen no está pensada para ser evaluada de esta manera, y la evaluación misma. Ante la necesidad de lo inevitable se puede haber recurrido a tipos de evaluación que caen en los dos extremos básicos del dilema de la evaluación virtual, a saber:

a) El *examen imposible*, pensado en virtud de encontrar los obstáculos/desafíos del conocimiento expuesto al alumno, tratando de garantizar la originalidad de la producción y la eficacia frente al posible fraude. Lo cual lleva a la confección de preguntas de difícil o casi imposible resolución, análisis de textos que exceden las capacidades de comprensión adquiridas por los alumnos y formatos de examen que ponen más énfasis en la dificultad que en la evaluación misma del conocimiento. La contradicción visible se refiere a la distancia existente entre el grado de desarrollo de la experiencia enseñanza-aprendizaje en el marco de la virtualidad y la exigencia y nivel de dificultad del examen. Con esto remarco, que este tipo de examen se concibe aislado del proceso que se intenta evaluar, tomando dimensiones propias que buscan más demostrar las dificultades del conocimiento y evitar la copia que generar instancias apropiadas de evaluación.

b) El *examen muy posible*, que toma mucho más en consideración el marco en el que se desarrolla el examen, las realidades extraordinarias que deben vivir tanto docentes (muchas veces sobrepasados por el excesivo teletrabajo) como alumnos (cuya vulnerabilidad social se vio acrecentada por la pandemia). Que busca contemplar todas las consideraciones del caso y se centra en las oportunidades y posibilidades brindadas en un marco de inclusión,

pero que normalmente escapa a la evaluación del contenido del proceso educativo puesto en marcha.

Demás está decir que no tengo respuestas terminantes sobre los mecanismos exactos de evaluación en este contexto extraordinario. Todos de alguna u otra manera nos hemos visto ante este dilema, en donde la consideración fundamental pasa por la disociación que se puede cometer entre las características y modalidades del examen y la naturaleza de la experiencia pedagógica.

Podemos considerar además que este es uno de los riesgos más notorios de la era virtual, el peligro de consolidar una concepción de la evaluación que esté totalmente ajena al proceso de aprendizaje y que el alumno llegue a naturalizar, entendiéndolo que la evaluación es el resultado de un proceso aleatorio y muchas veces azaroso en tanto que la construcción del conocimiento científico se realiza en paralelo en el mejor de los casos.

Por supuesto no todo quedaba limitado a las evaluaciones del proceso. Una de las preocupaciones centrales a la hora de pensar las metodologías y formatos que podía adquirir en virtualismo, era conocer el grado de integración o exclusión que generaría la implementación de estrategias que sólo incluían el uso de tecnologías digitales.

Ya no hablamos de la disyuntiva entre leer en papel o en pantalla que suele presentarse entre los cursantes a partir de la proliferación de textos digitalizados, lo cual suele ser una consideración personal y de costumbre. Ahora nos referimos a la imperiosa necesidad de utilizar soportes tecnológicos que permitieran a cada alumno participar de las premisas planteadas por los docentes, y allí pues un dilema de partida, pensando en que el uso de soportes tecnológicos podrían dejar en el camino a muchos cursantes.

Disponer de herramientas digitales apropiadas (pc, notebooks, celulares modernos, tablets, etc.), sumado a una conectividad básica (planes, datos móviles, etc.), marcaban claramente la barrera entre aquellos que podían continuar con la experiencia de la cursada o abandonarla para más adelante. En este sentido es que todos nos hemos preguntado por el carácter expulsivo de esta situación, que sancionaba con mayor severidad las carencias materiales en el peor de los contextos sociales generado por la pandemia y la crisis económico-humanitaria. De esta manera, es muy probable que varios alumnos se hayan visto imposibilitados de participar por cuestiones materiales. Esta fue una de las consecuencias del impacto rápido de la pandemia en un ámbito como el universitario que siempre se ha caracterizado por su carácter inclusivo. Probablemente ese fue el mayor cuestionamiento hacia el interior de la práctica docente; cuestionamientos que se hicieron en forma colectiva y que resonaron en las decisiones personales de cada uno de los involucrados.

Pero al mismo tiempo se presentaba también la necesidad de avanzar hacia algún tipo de horizonte de concreción de las cursadas, a sabiendas de la extensión del aislamiento y de las condiciones excepcionales que se preveían como continuas en el largo plazo. El balance entre exclusión e integración quedaría para la finalización de las cursadas y recién allí se podrían sacar conclusiones que nos permitieran llegar a un abordaje con un poco más de luz sobre los tópicos planteados.

No estoy en condiciones de aportar datos generales y los atisbos de un balance final se circunscriben a las asignaturas que me tocó dictar. Luego de finalizada la cursada puedo señalar que en mi experiencia, los números marcaron una participación incluso aún mayor que la habitual en los años anteriores de cursadas normales. Las cantidades de alumnos que fueron participando de las distintas actividades (realización de cuestionarios y trabajos prácticos), de los intercambios virtuales (a través de las distintas plataformas)) y que rindieron las distintas instancias de examen (parciales, recuperatorios e integradores), reflejaron un incremento de entre un 10 y 15 % con respecto a los años anteriores. No se expresa aquí ningún intento de generalización, tan solo menciono a los efectos del artículo una percepción cuantitativa extremadamente limitada. Quedará pues para otras investigaciones una reflexión más profunda sobre la integración de los alumnos en un sentido cuantitativo.

EL “CONOCIMIENTO VIRTUAL” Y LOS DESAFÍOS DE LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA

La experiencia de la práctica docente en tiempos de pandemia, nos llevó más allá de las cuestiones metodológicas y pedagógicas, para sumergirnos en variados aspectos vinculados con la construcción del conocimiento científico y la transmisión del mismo en nuestras distintas disciplinas. En mi caso en particular la historia y es por ello que me centraré en algunas reflexiones al respecto.

¿En qué medida el saber histórico puede construirse a distancia o a partir de una interacción virtual?, fue una pregunta disparadora de este análisis. La construcción del saber histórico en el proceso educativo a nivel universitario implica una combinación de múltiples factores que se encuentran en desafío frente a las realidades de la distancia social. Las posibilidades que presentan la interacción y la repregunta inmediata se reducen drásticamente ante las metodologías virtuales, lo cual no se circunscribe por supuesto solamente al ámbito de las materias históricas.

La contextualización, la ubicación espacio-temporal y el análisis complejo quedaron sujetos a los problemas de conectividad y a las instancias de intermediación entre el alumno constructor de un conocimiento y el saber histórico. Esa operación intelectual que implica una reflexión histórica entendida como contraintuitiva (Carretero et al, 2013, p. 16), en

tanto y en cuanto obliga al individuo a abordar la comprensión de procesos que no guardan relación con su presente y cuyas realidades no pueden ser experimentadas directamente, se hace mucho más compleja cuando además la “clase” resulta una realidad ajena a su presente físico.

La experiencia mediata de la clase respecto a los procesos históricos, recibió una mediatización mayor a partir de la distancia virtual que impide el contacto real de la experiencia educativa, que muchas veces se basa más en el contacto directo y la percepción de la comprensión que en el análisis teórico de los textos. Cada quién puede atribuir a la “clase” y sus “apuntes” un porcentaje mayor o menor del proceso de deconstrucción de los conocimientos de una materia, pero lo que es incuestionable es su importancia y relevancia dentro del mismo.

La inexistencia de ese espacio, o la desnaturalización del mismo nos transfirieron a un nuevo tipo de explicación, que denominaré “explicación virtual”, definida como aquella explicación que incluye entre el qué (es decir la temática, en nuestro caso histórica) y el cómo (entendido como los mecanismos argumentativos, ejemplificaciones y recursos intelectuales que permiten abordar el qué) la intermediación excluyente de la virtualidad tecnológica.

Esta intermediación pasa a definir las características propias de la explicación que debe adaptarse a sus tiempos y formatos. La gestualidad en la interacción entre docente y alumno es fundamental, permite reaccionar rápidamente y modificar las argumentaciones utilizadas, o acaso no percibimos la claridad de la explicación en los rostros, que conllevan inmediatas repreguntas y reorientaciones explicativas que se definen en pleno vuelo.

No quedan dudas respecto a que la intermediación virtual no permite esta interacción, sino que la limita y perturba. Esto puede conllevar un efecto de esfera de cristal en el docente, que genera una explicación virtual aislada casi similar a hablar con uno mismo. Cuantas veces en estos meses de clases virtuales nos hemos encontrado hablando a una pantalla repleta de recuadros negros, fotos de perfil y micrófonos apagados, cuantas veces nos hemos sentido pues explicando al silencio.

Ya fuere para optimizar la conectividad, evitar las interferencias, subsanar limitaciones técnicas o por simples decisiones de privacidad, las explicaciones virtuales que se han difundido rápidamente, pueden convertirse en mecanismos desnaturalizadores de la experiencia del aprendizaje. Generando la falsa sensación de que la explicación y la comprensión son compartimentos estancos disociados.

Se corre el riesgo de que los alumnos (sobre todo aquellos que comienzan con sus experiencias académicas universitarias) comiencen a construir sus conocimientos (históricos o no) de manera pasiva, entendiendo que la explicación es “*algo que hace el*

docente” y la comprensión sobreviene individualmente a partir de ver un video o escuchar un audio. De hecho muchos “se conectan” solo para grabar las clases o escucharlas mientras realizan otras actividades rutinarias en sus hogares. Frente a nuevas generaciones nativo-digitales que están acostumbradas a estos mecanismos de comunicación se corre el riesgo de aceptar una nueva forma de construcción del conocimiento, a saber, un conocimiento virtual pasivo.

Como bien sabemos, la explicación no existe por sí sola en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene su contraparte en la comprensión. El ser humano tiene desarrollada su capacidad de comprensión en diversos sentidos, lo cual nos permite comprender fenómenos y propósitos naturales, sentimientos a partir de la empatía y expresiones culturales a partir de sus símbolos. A raíz de la explicación virtual, tendríamos que identificar cuáles son los componentes simbólicos de una nueva forma de comprensión que es la virtual.

Difícilmente estemos en condiciones de medir este sentido nuevo de la comprensión, y seguramente (en la medida en que entendamos que la relación explicación-comprensión ha llegado para quedarse²) en algunos años tendremos la oportunidad de sacar conclusiones a partir de los estudios que eventualmente realicen psicólogos, sociólogos, educadores, etc. La vertiginosidad de los eventos y la voracidad con la cual las nuevas rutinas nos han superado, nos resta perspectiva. Pero alcanza recordar brevemente en dónde nos encontrábamos al inicio de este año educativo como para percibir la magnitud de los cambios.

De sólo pensar que una de nuestras tareas habituales era organizar apuntes y copias de textos en papel para proveer a los centros de copiado (realidad que probable y lamentablemente quede para los nostálgicos), y hoy nos abocamos a la digitalización completa de los materiales de cursada y su difusión a través de aulas virtuales y redes sociales, llegamos a comprender una medida de los cambios a los cuales nos habituará la explicación virtual.

No podemos predecir la pos pandemia y sus características dentro de la experiencia educativa y particularmente dentro del ámbito de la explicación histórica, pero sí, podemos asegurar que varios de los fundamentos que aceleradamente se instalaron en estos meses permanecerán en una nueva era, la era de la “explicación virtual”. Allí lo mediato tendrá más protagonismo que lo inmediato y los canales de comunicación que contribuyen a la configuración del pensamiento científico se verán modificados.

² Considero que la nueva forma de explicación-comprensión virtual definitivamente quedará instalada en nuestras vidas más allá de la duración de la pandemia. Los componentes culturales virtuales que se venían sumando a nuestras vivencias cotidianas, y que proliferaron exponencialmente a partir del distanciamiento social, seguramente permanecerán en mayor o menor medida.

Podemos reflexionar a su vez, sobre la manera en que la historia propiamente dicha se presentó frente a la pandemia. Temáticas históricas que hasta hace poco representaban apenas una referencia como el caso de la gripe española, se convirtieron en un insumo central de nuestras explicaciones. La necesidad de los alumnos de encontrar respuestas al presente a partir de la historia se vio ampliamente reflejada en sus consultas.

La introducción de las referencias pasado-presente resultó inherente a la experiencia, y más allá de la comprensión de los tiempos históricos que pueden marcar la velocidad y alcance de los adelantos científicos actuales (hablamos de varios proyectos de vacunas eficaces a escasos meses del comienzo de la propagación de la enfermedad, lo cual representa una velocidad nunca vista en nuestra historia), la percepción de eterna cuarentena se generalizó e hizo evidente. Esta experiencia en el corto plazo, puede generar investigaciones realmente interesantes con respecto a las percepciones individuales y colectivas del transcurso del tiempo natural, y del tiempo histórico. La práctica del aislamiento nos lleva a una percepción distorsionada del tiempo y una revalorización de las prioridades y contenidos socio-culturales, haciendo que la relación entre el tiempo físico, la psiquis temporal y la referencia histórica se complejicen.

La práctica histórica requiere como dice Furet (Furet, 1978, p.12) un enfriamiento del objeto de estudio, pero en esta oportunidad resulta significativamente difícil lograr dicha abstracción y ubicar los considerandos de esta pandemia en la “larga duración” de nuestra historia. Sin embargo, nuestra percepción debe entrenarse y adaptarse ante un evento con características únicas en la historia moderna.

El impacto de una epidemia generalizada en el marco de la masividad de medios de comunicación e integración virtual se presenta como un hecho singular que difícilmente pueda encontrar parámetros de comparación con otras epidemias que ha sufrida la humanidad (peste negra, gripe española, etc.). En el análisis histórico de largo plazo, esta enfermedad nos interpela con respecto a la percepción moderna de la rapidez resolutoria de todos los ámbitos de la vida. Muchas veces se ha hablado de una aceleración de la historia a partir de la Revolución Industrial, pero creo que vale la pena distinguir una aceleración extrema a partir del surgimiento y generalización del uso de internet. Las nuevas generaciones tienden a pensar las resoluciones temporales en virtud de su actual percepción de la celeridad de respuestas que tiene el mundo virtual, lo cual les representa un obstáculo mayor para sopesar los eventos en una perspectiva más amplia, y a su vez les dificulta la comprensión de los procesos históricos antiguos por su aparente irresolución.

Resulta muy complicado saber cómo se produce la construcción de un saber histórico en estas condiciones (en condiciones “normales” de hecho es dificultoso). Las dificultades en cuanto a la interacción, la posibilidad de la repregunta inmediata, o el simple hecho de ver las reacciones en los rostros cuando uno está explicado algún tema, marcan claramente las distancias que existen entre la experiencia áulica y la virtualidad consagrada

por la pandemia. Si la aceleración virtual de la historia cambia nuestra capacidad intelectual de abstracción histórica, tal vez estemos presenciando la crisis de un paradigma de construcción del conocimiento histórico.

CONSIDERACIONES FINALES

Las particularidades de la Pandemia y el distanciamiento social nos ponen frente a desafíos presentes que se extienden más allá de la coyuntura, y nos interpelan con respecto a las características de los sistemas educativos en esta nueva era virtual.

Se encuentran en crisis y redefinición los conceptos de explicación y comprensión como los entendíamos hasta ahora. Las realidades de la era virtual, generan el riesgo de la naturalización de un proceso de construcción del conocimiento en el cual la explicación y la comprensión se convierten en compartimentos estancos y aislados, disociados en una realidad mediada por las tecnologías que interconectan a la distancia, pero suprimen la interacción directa que constituye la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estaremos pues ante la entronización de un nuevo tipo de conocimiento, “*el conocimiento virtual*” que ofrezca una salida a distancia a la operación intelectual de construcción del saber. La asociación casi automática que sobreviene en nuestras sociedades entre tecnología y progreso, nos pone en alerta con respecto a la naturalización de este proceso y su aceptación como válido, en tanto y en cuanto la mediación tecnológica implicaría una innegable condición de progreso. Es por eso, que estamos cerca como colectivo de considerar al conocimiento virtual como un sinónimo de progreso y componente básico de una nueva era virtual. Si terminamos aceptando en términos lineales la idea de que el progreso tecnológico es resultado del avance científico y por ende sinónimo de progreso, llegaremos a naturalizar al conocimiento virtual como una nueva fase de la creación de conocimiento humano.

Cuando analizamos las dificultades que presentan los alumnos ingresantes a las carreras universitarias, tendremos que interpelarnos más allá de las reflexiones sobre los niveles formativos secundarios y la carencia de herramientas pedagógicas. Quizás un nuevo componente a reflexionar sea la transición que como parte del mundo occidental³ estamos sufriendo hacia una nueva construcción del conocimiento general (y por ende histórico), el probable ingreso a la era del conocimiento virtual.

Dentro de este marco, el conocimiento histórico también está ingresando en una etapa de redefinición desde el punto de vista conceptual. En paralelo a la nueva aceleración

³ No tengo las herramientas de análisis cultural como para considerar que estos parámetros son aplicables de la misma manera al resto de las culturas del orbe.

de la historia vinculada con la creación y generalización de internet, debemos considerar la complejización que el conocimiento histórico parece presentar a las nuevas generaciones de estudiantes, toda vez que la operación intelectual de abstracción histórica necesaria para la comprensión de los procesos pasados se muestra doblemente mediada por la virtualidad tecnológica y la distancia temporal.

En un contexto de posible redefinición del conocimiento y los procesos cognitivos, la celeridad del presente cercano parece ubicar la lejanía temporal más allá del horizonte intelectual. Así, el pasado, cada vez parece más “pasado” e innecesario en la virtualidad conceptual.

Estos cambios vinculados con el conocimiento y su construcción estarán ligados, como hemos analizado, a las múltiples modificaciones que ha sufrido (y seguramente sufrirá) nuestra práctica docente. La cual está redefiniendo sus límites y alcances, sus metodologías de abordaje apropiadas y las estrategias de evaluación a la hora de desarrollar una cursada.

Resultará necesario un profundo replanteo sobre la labor docente y su naturaleza en este nuevo mercado de generación de conocimientos. Dependemos de un diagnóstico atinado, que nos lleve a desarrollar estrategias educativas apropiadas a los tiempos de cambio y nos permitan a su vez, debatir la naturalización de prácticas que claramente van en contra de los fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, el regreso a la “normalidad” nos encontrará frente a transformaciones que batallarán palmo a palmo a fin de definir si su versión coyuntural del conocimiento, se convertirá en estructural, definiendo una nueva era de virtualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRETERO, Mario, CASTORINA, José Antonio, SARTI, María, VAN ALPHEN, Floor y BARREIRO, Alicia, (2013), La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa* Número 39, Año 22, Vol 1.

FURET, Francois, (1980), *Pensar la Revolución Francesa*, Barcelona, Ediciones Petrel.