

2

Artigo

Educación a Distancia y Paulo Freire

*Celso Vallin*¹

RESUMEN

Es posible hacer Educación a Distancia por internet, orientándose por los principios teórico-metodológicos de educación de Paulo Freire? En este estudio se realiza una revisión de la Pedagogía de la Autonomía y se cuestiona y se analiza como aquellas recomendaciones y consideraciones a la docencia pueden ser aplicadas en esta modalidad, en la que la docencia es compartida por personas que trabajan en diferentes papeles, incluyendo la definición del proyecto pedagógico, la construcción de los materiales didácticos, las propuestas de actividades, la formación de profesores, hasta llegarse a la mediación pedagógica. Conforme el análisis, los principios de la Pedagogía de la Autonomía pueden realizarse en trabajos a distancia, constituyendo una educación libertadora y oponiéndose a la visión de educación bancaria. La revisión bibliográfica fue orientada por la experiencia y vivencia del autor en proyectos de formación continua para educadores.

Palabras clave: docencia a distancia – educación libertadora – mediación pedagógica – proyecto pedagógico.

ABSTRACT

Is it possible to do Distance Education through the internet, guided by the theoretical and methodological principles of Paulo Freire education? This study is a revision of the Pedagogy of Autonomy and it questions and examines how those recommendations and considerations can be applied to teaching through this new modality, in which teaching is shared by people playing various roles including defining the pedagogical project, the development of the learning materials, the proposed activities, teacher preparation, until it comes to the pedagogical mediation. The literature review was guided by the author's expertise and experience in continuing education programs for educators.

Keywords: teaching at a distance – pedagogy of freedom – pedagogical mediation - Pedagogical Project.

¹Universidad Federal de Lavras. E-mail: celsovallin@ded.ufla.br

RESUMO

É possível fazer Educação a Distância pela internet, orientando-se pelos princípios teórico-metodológicos de educação de Paulo Freire? Neste estudo é feita uma revisão da Pedagogia da Autonomia e se questiona e se analisa como aquelas recomendações e considerações à docência podem ser aplicadas nessa nova modalidade, em que a docência é compartilhada por pessoas que trabalham em diferentes papéis, incluindo a definição do projeto pedagógico, a construção dos materiais didáticos, as propostas de atividades, a formação de professores, até se chegar à mediação pedagógica. Conforme analizado, os princípios da Pedagogia da Autonomia podem ser realizados em trabalhos a distância, constituindo uma educação libertadora e se opondo à visão de educação bancária. A revisão bibliográfica foi orientada pela experiência e vivência do autor em projetos de formação continuada para educadores.

Palavras chave: docência a distância – educação libertadora – mediação pedagógica - projeto pedagógico.

INTRODUCCIÓN

Paulo Freire vivió hasta 1997 y, a pesar de que la Educación a Distancia (EAD) ya existía, no tenía la importancia que ha recibido desde ese entonces hasta el presente. La internet era para pocos, muy primaria, y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) aun no existían. Actualmente, los AVA son muy usados y con ellos, profesores y estudiantes pueden comunicarse, por mensajes y aparato digitales que van y vienen por la internet, y desarrollar trabajos en colaboración,

desde cualquier lugar que se encuentren, en el mundo entero, siempre que dispongan de acceso a las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC). Los cursos y clases pueden ocurrir sin un lugar físico en el que el profesor y estudiantes se encuentren, lo que abre puertas para muchas situaciones nuevas. En este contexto, surge la pregunta: es posible actuar en la EAD, usando un AVA, considerando los principios teórico-metodológicos de Paulo Freire?

Este estudio se propone a realizar una revisión de la Pedagogía de la Autonomía (FREIRE, 1996) y cuestionar como tal pedagogía puede ser aplicada en una asignatura, en un curso en EAD. El análisis es orientado por la experiencia y vivencia del autor desde 1999, en la formación continua para educadores públicos. El foco de estos análisis será la docencia que ocupa varias funciones y papeles en la EAD. Es común que se compare la docencia en la EAD con la presencial. Mill muestra que existen, al mismo tiempo, elementos beneficiosos y perversos.

[...] en la constitución de la poli docencia hay aspectos contradictorios que dependen de la perspectiva y de los intereses de análisis. Con la docencia virtual compartida y colaborativa se evidencian elementos positivos y, también, se muestran otros dificultadores a los trabajadores, decurrentes de la fragmentación del proceso de trabajo docente (MILL, 2010, p. 38).

En la **presencial**, a pesar del condicionamiento impuesto por libros didáticos y por propuestas curriculares externas, predomina la acción de un único profesor que tiene cierta libertad y puede reelaborar la

planificación durante su acción. En la EAD, las responsabilidades son distribuidas entre diferentes profesionales. Como ya fue analizado en otro artículo (VALLIN, ALVARENGA, 2013), “la docencia está compuesta por varios papeles que deben ser conocidos y realizados de forma integrada” y a pesar de que la acción colectiva en la docencia es un gran desafío, es, al mismo tiempo, “un factor enriquecedor, abriendo posibilidad para quebrar situaciones de aislamiento e individualismos”.

Bruno y Lemgruber (2010), también hablan de la docencia colectiva, y de posibilidades que van de la fragmentación neo-tecnicista a la asociación cooperativa, y que todo depende de la concepción de educación que se tiene. Recuerdan que

El tutor a distancia es también un docente y no simplemente un animador o monitor en ese proceso, y mucho menos un repasador de paquetes instructivos. Este profesional, como mediador pedagógico del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es aquel que también asume la docencia y, por lo tanto, debe tener plenas condiciones de mediar contenidos e intervenir en el aprendizaje. Por eso, en la práctica, el profesor-tutor es un docente que debe poseer dominio, tanto tecnológico como didáctico (BRUNO & LEMGRUBER, 2010, p. 75).

Ellos concuerdan en que los varios papeles docentes y los no docentes deberían trabajar de forma integrada, pero lo que acontece, generalmente, deja a desear, frente a la precarización de las contrataciones, temporales y por medio de becas, de la “correría” de nuestros tiempos, del productivismo, de la competición, de la comercialización de la educación, y de la ausencia de tiempos

institucionales para intercambio entre pares, recayendo en la segmentación y el aislamiento en los papeles.

Entendemos que el problema que estudiaremos aquí no dice únicamente respecto a la docencia, o poli docencia, pero se relaciona con el tipo de formación que será dada al/a estudiante. Estamos de acuerdo con Demo (2009, p. 53), que entiende que, en tiempos de internet, el aprender bien no cambió, “Lo que las nuevas tecnologías nos pueden brindar son oportunidades aun más ampliadas, en medio también de enormes riesgos y desaciertos”. No queremos una educación bancaria (FREIRE, 1987).

Larrosa afirma que, la educación viene siendo tratada como una ciencia aplicada que da origen a lo que llama de *tecnología educativa*, y, dentro de esta lógica, las personas son formadas para ser *sujetos técnicos* fabricados y manipulados. La lógica dominante favorece que los “buenos” cursos desarrollen el consumo “voraz e insaciable de noticias, de novedades” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 23) y, junto con ellas, un bien montado arsenal de opiniones estandarizadas y abonadas. “Las preguntas de los profesores, cada vez más, se asemejan a comprobaciones de informaciones y a investigaciones de opinión” (ídem, p. 23). En contraposición a esto, recuerda la importancia de saborear cada experiencia vivida, permitiéndonos la sorpresa, la pasión, corriendo el riesgo de sufrir transformaciones.

Para nuestro análisis, **preguntamos: que elementos** pueden componer o determinar esa pedagogía freireana en la EAD? El resultado fue la elección de siete categorías involucradas con el hacer pedagógico: (1) conocimiento previo; (2) conocimiento científico

dado; (3) reflexión crítica y problematización; (4) interacciones y agrupamientos; (5) intencionalidad y autonomía; (6) evaluación formativa; y (7) relaciones entre teoría y práctica. Mostraremos como esas categorías pueden facilitar el análisis y la construcción de las docencias en una EAD libertadora. Entendemos que ellas son interdependientes, pero es realizada una separación de cuño explicativo.

1. CONOCIMIENTO PREVIO

Enseñar exige respeto a los saberes de los estudiantes. [...] Por qué no establecer una “intimidad” entre los saberes curriculares fundamentales a los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? (FREIRE, 1996, p. 30).

Para que el/la docente de grupo pueda considerar el conocimiento previo de los estudiantes, es preciso que el proyecto pedagógico de la asignatura (PPD) tenga propuestas de actividades en las cuales los estudiantes sean provocados/as a hablar o escribir sobre lo que saben sobre los contenidos y temas, y puedan exponer eso al profesor/a y a los/las colegas, y también provocar que ocurran intercambios de ideas preliminares, al iniciar los estudios. El PPD es hecho antes. Después viene la implementación de las propuestas en el AVA y solo después la mediación pedagógica. Para que en esa última se pueda conocer lo que los estudiantes ya sabían, es necesario actividades previstas desde el PPD. Esas actividades harán con que los estudiantes recuerden vivencias, experiencias y conocimientos relacionados con el contenido y temas que serán estudiados, organizando sus ideas y recuerdos. Al leer lo que los colegas escribieron

y ver posiciones diferentes de la suyas, serán recuperadas memorias de sus propias vivencias y reflexiones anteriores, y al intercambiar ideas, también estarán avanzando en el entendimiento y comprensión dentro del tema. De esta forma, en lo restante de los estudios, el/la docente podrá, y deberá, considerar y respetar ese conocimiento previo. Al hacer la mediación pedagógica, con intervenciones y orientaciones, la docencia no dará “tiros en lo oscuro” (explicar sin saber cuáles son las dificultades y curiosidades), ni “lloverá sobre mojado” (enseñar lo que ya saben). De esa forma, la idea es comenzar por el establecimiento del diálogo con estudiantes, y entre estudiantes, y con lo que ellos/ellas piensan y saben sobre los temas a ser estudiados, y por ello, comenzaremos siempre cuestionando y tomando conocimiento de esos saberes que traen. Esto dependerá primeramente del PPD y después de la acción pedagógica.

1.1. Relaciones entre temas y vida del/a estudiante

Al inicio, las actividades estimularan la búsqueda de conexiones entre el contenido y el plano personal, teniendo en vista las historias de vida de estudiantes, el contexto en que se encuentran sus deseos, lo que pueden precisar, y sus potenciales y posibilidades. Esa investigación despertará y favorecerá el interés en el tema.

Normalmente, la distancia entre las ideas del curso y el estudiante es mayor de lo que la distancia de la EAD. Frecuentemente (así como en los cursos presenciales), los temas y contenidos son tratados con indiferencia a las realidades de estudiantes. Esto pasa a ser un factor dificultador del diálogo, del

entendimiento y del establecimiento de significados y conexiones lógicas entre lo que los estudiantes ya conocen y lo que es trabajado. Para que sean encontradas conexiones entre el plano personal y los temas estudiados, en una experiencia de aprendizaje colectivo, es necesario que colegas y profesor/a se conozcan, generando oportunidades para que hablen de las relaciones posibles de las vidas con los contenidos a ser enseñados y aprendidos. Freire habla de espacio y condiciones para asumir que:

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar condiciones en que los estudiantes en su relación de uno con los otros y todos como el profesor o la profesora ensayan la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de tener rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de otros. Es la “alteridad” del “no yo”, o del tu, que me hace asumir la radicalidad de mi yo. (FREIRE, 1996, p. 41).

Cabrá a la docencia de grupo, en la conversa pedagógica, equilibrar y cuidar para que ese diálogo sobre conocimiento inicial en el tema no recaiga en una conversa sobre aménidades y sentido común, simplemente, ni en la falta de oportunidad para cada uno/a hablar un poco sobre si mismo/a. Es necesario cierta libertad e informalidad en las conversas y, al mismo tiempo, la búsqueda de las relaciones entre los contenidos y las experiencias de vida de cada estudiante. Los estudiantes

pueden siempre ser estimulados a pensar por qué quieren aprender ciertos contenidos, o como tales contenidos podrán ser usados en sus vidas.

Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o deformación, sea negligenciado. Se habla casi exclusivamente de enseñanza de contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber. Creo que una de las razones que explican esta negligencia en torno a lo que ocurre en el espacio-tiempo de la escuela, que no sea la actividad educativa, viene siendo una comprensión estrecha de lo que es educación y de lo que es aprender. En el fondo, pasa desapercibida para nosotros, que fue aprendido socialmente que mujeres y hombres, históricamente, descubrieron que es posible enseñar. Si estuviera claro para nosotros que fue aprendiendo que percibimos tener posibilidad de enseñar, hubiéramos entendido con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en las salas de aula de las escuelas, en los patios de los recreos, en que variados gestos de alumnos, de personal administrativo, de personal docente se cruzan llenos de significado (FREIRE, 1996, p. 43,44).

El recordar e intercambiar conocimientos previos y la búsqueda de relaciones entre los contenidos y las pasiones de cada uno/a colaboran para haber un contrato didáctico, una aceptación de la autoridad de la educación y del/a educador/a, y para que los/las estudiantes trabajen con compromiso.

2. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DADO

Después de colocar en la rueda el conocimiento previo, es necesario profundizar en los estudios y para ello, informarse e apropiarse de comprensiones ya disponibles. Si ya existen textos que sistematizan el conocimiento a ser estudiado, debemos descubrirlos, apropiarnos de ellos, y disponibilizar a los estudiantes. Es natural que el profesor se base en ciertos saberes específicos.

Preciso tener y renovar saberes específicos en cuyo campo mi curiosidad se inquieta y mi práctica se basa. Cómo alfabetizar sin conocimientos precisos sobre la adquisición del lenguaje, sobre lenguaje e ideología, sobre técnicas y métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura? (FREIRE, 1996, p. 80).

El proceso de estudio necesitará ser alimentado por informaciones, pero no basta presentar el conocimiento y dar explicaciones. Manuales científicos y libros didácticos presentan explicaciones e informaciones organizadas conforme el conocimiento ya establecido y aceptado por las universidades. Tales informaciones pueden ser colocadas a disposición a los estudiantes en forma de texto para ser leído, o en forma de video, reproduciendo una clase expositiva-explicativa, o también por medio de video-films como documentarios, con imágenes externas y buen guión y dinámica de producción. Sin embargo, la construcción del conocimiento exige más que ser espectador. Es necesaria la interacción del/a estudiante con los contenidos, articulación de cuestionamientos, experiencias de aplicación, análisis y crítica, confronto con puntos de vista de otros sujetos con relación al mismo contenido.

Conocer va más allá de repetir lo que ya saben. Por más consagrado que se encuentre el conocimiento científico existente, no hay libro o explicación que sea la respuesta a cualquier problema, ni alguno que sea indiscutiblemente definitivo. Y, los estudiantes tienen estilos de pensamiento y de lectura diferentes y por ello, cada uno recibirá y hará uso de forma diferente de esos libros, informaciones, explicaciones. Recordemos también que además de los conocimientos que son abonados (aceptados por la clase de estudiosos), hay los que están en discusión y en elaboración, o reelaboración. De cualquier forma, el proceso educativo no puede entregar un conocimiento de forma desproblematizada, esperando que todos los estudiantes beban en una sola fuente. Eso sería lo mismo que determinar que estudiantes memoricen y repitan.

La clase no es solo emitir comunicados. La pedagogía progresista y crítica propone la problematización, discusión, reflexión, desafíos por medio de acción práctica. No podemos dejar que el curso se torne una “educación bancaria”, colocándonos para presentar explicaciones, habladas o escritas o en grabaciones de video y cobrando la reproducción de lo que fue dado. Eso no es bueno. Primero, porque ese conocimiento abonado es relativo. Puede ser ampliado, modificado y hasta derrumbado. Segundo, porque, dependiendo del contexto, las verdades pueden tener significados y usos diferentes. Tercero, porque cuando reconstruimos el conocimiento, seleccionando y discutiendo informaciones y articulándolas con nuestras pasiones y problemas, entendemos mejor en cuales contextos se encuadra cada conocimiento y puede ser aplicado y esto nos permitirá dos cosas. La primera es el tránsito entre teoría y práctica.

La segunda es que, al reconstruir, después de terminado el período del curso, o de la asignatura, continuaremos la construcción del conocimiento por nosotros mismos, el proceso de estudio no será estancado. Por lo tanto, debemos trabajar el conocimiento académico, pero de forma problematizada, reflexionando sobre situaciones particulares y reales, y articulándolos a las comprensiones, a los contextos y curiosidades de los estudiantes.

Finalmente, es necesario disponer de una base de informaciones y explicaciones sobre los temas y contenidos, como referencia. Y, con eso, algunas actividades deben prever situaciones para que los estudiantes se apropien mínimamente de esas informaciones.

Trabajar la lectura de un texto tal vez sea la cosa más comúnmente encontrada en los cursos y asignaturas (no solo EAD, sino también presenciales). Inclusive en un curso abierto al diálogo y al estudio colaborativo, crítico y creativo no pueden faltar los textos del conocimiento académicamente aceptados y consagrados. “Reinventar la rueda” sería una gran pérdida de energías.

Las explicaciones y estudios no necesitan venir “antes de todo”. No favorece el responder lo que no fue preguntado, explicar antes de afilar la curiosidad. Si el curso es la distancia, al planificarlo, podemos colocar los textos explicativos disponibles y llamarlos para las discusiones en los momentos oportunos. Freire (1996, p. 68,69) recuerda como es importante afilar la curiosidad, que nos hace indagadores a partir de lo que no solo percibimos en las cosas, sino que nos profundizamos en el conocimiento de ellas, procurando modos y maneras para transformar la realidad,

recreándola. La dialogicidad es el papel del/a docente de grupo en una educación crítica. Hablamos en ser curioso/a, mostrar eso y cultivar la curiosidad de los/as estudiantes.

Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño. Ejercer mi curiosidad de forma correcta es un derecho que tengo como gente y la que corresponde el deber de luchar por él, el derecho a la curiosidad. Con la curiosidad domesticada puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no lo aprendido real o el conocimiento cabal del objeto. La construcción o la producción de conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de “tomar distancia” del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de dividirlo, de “acercar” el objeto o hacer su aproximación metódica, su capacidad de comparar, de preguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con ésta o aquella pregunta en lugar de la pasividad de cara a las explicaciones discursivas del profesor, especie de respuestas a preguntas que no fueron hechas. Eso no significa realmente que debamos reducir la actividad docente en nombre de la defensa de la curiosidad necesaria a puro vaivén de preguntas y respuestas, que burocráticamente se esterilizan. La dialogicidad no niega la validez de momentos explicativos, narrativos en los que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que el profesor y alumnos sepan que la postura de ellos, del profesor y de los alumnos, es dialógica abierta,

curiosa, indagadora y no pasiva, mientras habla o mientras escucha (FREIRE, 1996, p. 86).

También aquí pueden ser observados cuidados anteriores (en la fase de elaboración del PPD) y cuidados durante la mediación pedagógica. Es grande la variedad de formatos digitales y medios de comunicación de los objetos de comunicación que pueden ser usados: fotos, imágenes, pinturas, videos, películas, músicas, esquemas, mapas, etc. Por ello, podemos escapar de la monotonía, lo que contribuye para el ánimo y disposición de los estudiantes. En este aspecto, se incluyen también el uso de programas de TV, radio, periódicos y revistas conocidos por los estudiantes, y también los desconocidos. Tratar de actualidades (noticias) también puede ser un factor dinamizador de los estudios. De ésta forma, dada una asignatura es posible evaluar si existe buena variedad y dinámica en el formato de las comunicaciones. Pero esos objetos de comunicación precisan ser articulados al diálogo de búsqueda del conocimiento. El PPD, que es elaborado antes, puede hacer uso de objetos digitales en tres modos que son bastante diferentes. En el primero, el objeto digital es providenciado, dado por la asignatura. En el segundo modo, es pedido a los/las estudiantes que capturen un texto, un video, un audio u otra pieza digital por la internet, relacionado con el tema, presenten al grupo, y que expliquen porque lo escogieron. Hay también un tercer modo que es la producción por las/los propios/as estudiantes (de video, entrevista, foto, u otro objeto digital). Algunos objetos pueden también surgir en el acto de la relación pedagógica, inclusive no habiendo sido previstos en el PPD. Esto todo enriquece y dinamiza los estudios. Es lo que Almeida y Silva

(2011) llaman de web-currículo, y semejante a lo que Freire llamaba de TV.

El mundo se acorta, el tiempo se diluye: el ayer se convierte en ahora; el mañana ya está hecho. Todo muy rápido. Debatir lo que se dice y lo que se muestra y como se muestra en la televisión me parece algo cada vez más importante.

Como educadores y educadoras progresistas no solo no podemos desconocer la televisión sino que debemos usarla, principalmente, discutirla (FREIRE, 1996, p. 139).

Y hoy, los programas de TV, radio, revistas y periódicos, muchos de ellos quedan grabados y disponibles por la internet, además de contenidos propios de la internet. Debemos usarlos y principalmente discutirlos.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA Y PROBLEMATIZACIÓN

La búsqueda de la reflexión crítica y de la problematización de los temas en estudio genera motivación. Aprender es natural de las personas, porque ayuda a comprender y mejorar la vida.

La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, inacabado y consciente de lo inacabado, primero, el ser humano no se inscribiera o no se considere predispuesto a participar de un movimiento constante de búsqueda y, segundo, si buscara sin esperanza (FREIRE, 1996, p. 72).

Sin embargo, es común que encontremos la desesperanza entre estudiantes. Puede ser por los estudios o con relación a la

transformación de la vida. Estudiantes de cursos de especialización que ya trabajaban como profesores, se quejaban de las situaciones de extrema dificultad en su escuela, llena de carencias. Hablaban de falta de modos de sus alumnos y de la falta de cooperación de las familias. La vida social encontrada era muy diferente de la que idealizaban. Algunos decían, “esto no tiene solución!” La desesperanza por los estudios se notaba cuando la preocupación mayor era la nota. También entre los que actúan como docentes de grupo había desesperanza. Decían que sus estudiantes, presentaban gruesas facilidades en su capacidad de escribir, e se quejaban también de la falta de hábito para la lectura, diciendo “esto no tiene solución”. La desesperanza necesita ser comprendida y resuelta.

Es necesario que quede claro que la desesperanza no es manera de ser natural del ser humano, sino, la distorsión de la esperanza. Yo no soy primero un ser de la desesperanza a ser convertido o no por la esperanza. Yo soy, por el contrario, un ser de la esperanza que, por “n” razones, se tornó desesperanzado. Por ello, una de nuestras peleas como seres humanos debe ser dada en el sentido de disminuir las razones objetivas para la desesperanza que nos inmoviliza.

Por todo ello, me parece una enorme contradicción que una persona progresista, que no teme la novedad, que se siente mal con las injusticias, que se ofende con las discriminaciones, que se golpea por la decencia, que lucha contra la impunidad, que rechaza el fatalismo cínico e inmovilizador, no sea críticamente esperanzador.

La desproblematización del futuro, en una comprensión mecanicista de la Historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. Es que, en la inteligencia mecanicista y, por lo tanto determinista de la Historia, el futuro es ya sabido. La lucha por un futuro así “a priori” conocido prescinde de la esperanza.

La desproblematización del futuro, no importa en nombre de qué, es una violenta ruptura con la naturaleza humana social e históricamente constituida (FREIRE, 1996, p. 73).

El tratamiento de la desesperanza nos permitirá momentos y situaciones de pasión por los estudios. Necesita comenzar en la formación de docentes (de grupo e otros). En la EAD, es bastante común la dicotomía entre quien elabora el PPD (llamado de profesor), y quien acompañará el trabajo de los/las estudiantes (llamado de tutor). Es lo que Ribeiro, Oliveira y Mill llaman de “dicotomía taylorista entre los que piensan y los que ejecutan” (2010, p. 89). Esto colabora para la desesperanza, y para la operatividad dentro de la racionalidad técnica. Es usual, antes de comenzar una asignatura, que exista una ocasión en que el/la docente que hizo el PPD suministre instrucciones a los que actuarán junto a los/las estudiantes en los varios grupos. Sin embargo, dar instrucciones o aclarar dudas es poco. Es necesario que se establezcan momentos y situaciones de trabajo y estudio colectivos, involucrando los varios papeles de la docencia en colaboración, y que el PPD pueda ser conocido, y reconstruido colectivamente. En esas oportunidades, serán discutidas las estrategias y comprensiones sobre como explorar

las actividades junto a los estudiantes, para que todos se sientan en grupo. Esa formación continua de la docencia debe proseguir periódicamente después de iniciadas las clases, apoyándose en los resultados que estudiantes vayan presentando.

Solamente los docentes bien preparados y apoyados podrán superar las desesperanzas y hacer una educación progresista. Freire también cuestiona:

Tropezando en el dolor humano, nos preguntábamos en torno a un sin número de problemas. Qué hacer, mientras los educadores, trabajan en un contexto así? Hay realmente algo que se pueda hacer? Cómo hacer lo que hay que hacer? (FREIRE, 1996, p. 74).

Estas desilusiones humanas, están entre los profesores y entre los/las estudiantes, y ciertamente estarán en la Educación a Distancia. Freire se aprovecha de ellas para encontrar motivaciones de estudio.

Yo me sentiría muy triste, desolado y sin encontrar sentido para mi presencia en el mundo, si fuertes e indestructibles razones me convencieran de que la existencia humana ocurre en el dominio de la determinación. Dominio en que difícilmente se podría hablar de opciones, de decisión, de libertad, de ética. [...] El mañana no es algo pre-dado, pero un desafío, un problema. [...] Es por eso también que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutra de quien estudia, sea físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, o el pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo de guantes en las manos constatando solo. La acomodación en mí es apenas un

camino para la inserción, que implica decisión, escogencia, intervención en la realidad. Hay preguntas a ser realizadas insistentemente por todos nosotros y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso como si misteriosamente, de repente, nada tuviéramos que ver con el mundo, un allá afuera y distante mundo, ajeno a nosotros y nosotros de él [...] A favor de qué estudio? A favor de quién? Contra qué estudio? Contra quién estudio? (FREIRE, 1996, p. 74).

El cambio del mundo implica La dialéctización entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, en el fondo, nuestro sueño. (FREIRE, 1996, p. 77).

Existen muchas maneras de acompañar y apoyar los que actuarán como docentes. El personal de la UNB creó un curso de especialización precisamente para eso. Dictaron ese curso para 55 personas que estuvieron contratadas, para actuar en los grupos, junto a 1501 estudiantes que eran profesores de los años iniciales de la Educación Fundamental. Para ellos, un curso no existiría sin el otro (COUTINHO; TELES, 2010, p.3). Los que daban clases en la especialización eran también profesores-autores (o docente de asignatura) en el otro curso. Las condiciones de trabajo docente resultan en la pedagogía que será practicada. Entre esas condiciones citamos: los horarios reservados para encuentro entre docentes, cuando ocurrirá el acompañamiento y la formación (inicial y continua), los salarios, el modo de contratación, la permanencia y continuidad de los docentes...Es necesario permitir que los contenidos dialoguen con las realidades de vidas. Ese diálogo siempre

será una construcción inédita que nace de la problematización de los temas.

4. INTERACCIONES Y AGRUPAMIENTOS

Ya vi mucha gente creer que en la EAD no es viable proponer trabajos en grupo, pero en las experiencias de las cuales participé, como por ejemplo el Proyecto Gestión Escolar y Tecnologías (ALMEIDA, 2007, p.42), eso siempre fue usado y mostró ser una buena estrategia didáctica. En algunos cursos en EAD, la principal comunicación es hecha por medio del material impreso (enviado o entregado en las manos), y materiales colocados en el AVA (ambiente virtual de aprendizaje). Generalmente son textos con alguna ilustración. Preti explica que un texto didáctico es diferente de otros y que, con ciertos cuidados de lenguaje, se puede motivar los/las estudiantes, y así sería establecida una mediación pedagógica (PRETI, 2010, p. 25). Pienso que todos ya han conocido algún libro didáctico bueno, de la educación presencial. Pero la mediación pedagógica puede ser mucho más que la comunicación por medio del material impreso o cargado en el AVA.

Existen también programas de computadores que permiten una interacción persona-máquina (como en los video-juegos). Para Demo, los juegos son óptimos para generar aprendizaje, porque generan desafíos y llevan “regocijo intenso por el vencimiento de etapas, hasta el lance final” (DEMO, 2009, p. 7). Sin embargo, aparatos de ese tipo son difíciles de ser contruidos y limitados a ciertas situaciones y funciones. En gran parte de los juegos ya existentes, la habilidad solicitada es más la rapidez y el reflejo que la reflexión y el raciocinio. Inclusive cuando están

disponibles, su acción será ampliada si hay relación unida a ellos. Entendemos que esos materiales pueden ser óptimos, generar provocación y problematización, con constantes cuestionamientos, puntos de vista contradictorios, y así generar reflexiones y hasta desarrollar ciertas habilidades de acción, pero el diálogo y la mediación pedagógica que suceden **entre personas**, como el profesor y colegas (por el AVA) es muy diferente. El AVA crea oportunidad para una relación de continuidad, a lo largo de los días y semanas, con profesor/a y entre colegas. En muchos cursos, EAD o no, la comunicación entre colegas de grupo es poco solicitada. Se puede aprender solo, pero se aprende más, y más fácilmente, cuando estamos en sintonía. Cuando se construye material para un curso pensando en el aprendizaje solitario, está bien. Es una opción, algunas veces deseada. Otra, son los cursos, en el que están previstos grupos con pocos estudiantes (cerca de 25), todos estudiando el mismo programa de temas y asignaturas, comenzando y terminando cada etapa juntos. Si podemos tener interacción de ida y de regreso, si podemos hablar y ser oídos, después dejar que hablen y oír una conversación construida en el momento del diálogo, y no a priori, podemos proponer trabajo en grupos. La interacción de mano doble, puede llevar al diálogo pleno. En esas condiciones, podemos tener relaciones abiertas entre los temas de estudio y los contextos de la realidad de vida de los/las estudiantes y verdadera problematización.

El conocimiento no es lo mismo que información, y por eso no puede ser transmitido, o dado. El verbo “dar” aula no es adecuado para la relación educativa. Mejor es imaginar que el aula se realiza con la participación

activa de muchas personas y todas están sujetas a intereses, a historias, a conocimientos anteriores, a certezas, a inteligencia. Así, el resultado de una acción pedagógica no puede ser visto como algo definido antes, pero será resultado de la interacción entre personas, enfocada en la curiosidad, entendimientos y significados creados por aquellas personas.

Para Valente (2003, p. 30), las acciones en EAD pueden ser vistas como pertenecientes a uno, de tres grandes abordajes: broadcast (transmisión), virtualización del aula tradicional o el “estar junto virtualmente”. En el abordaje de “estar junto virtualmente”, las propuestas son más abiertas, “enfatan la interacción entre los participantes y el desarrollo del trabajo colaborativo” (PRADO, 2006, p. 101). La internet y el AVA son vistos como un medio para “desarrollar un trabajo educativo basado en un red humana de aprendizaje” (p. 102). Son buscadas “múltiples interacciones entre los participantes y el desarrollo de acciones que favorezcan la reflexión, la depuración y la reconstrucción del conocimiento” (PRADO, 2006, p. 102).

La implementación de un ambiente virtual, cuando es guiada por una concepción educativa que privilegia la autoría del alumno, la reflexión, la re-elaboración y la re-construcción del conocimiento, presenta una configuración suficientemente abierta y flexible, permitiendo la re-planificación y la re-estructuración del curso durante su realización. En este sentido, su configuración favorece la interacción, el compartir de producciones, experiencias y reflexiones entre los participantes, (PRADO, 2006, p. 102).

La forma y posibilidades de mediación por el profesor y entre colegas deben ser pensadas desde el PPD que es el punto de partida. Después, la relación educativa dependerá de la acción del/la docente del grupo. Los espacios de interacción pueden ser bien o mal aprovechados.

El foro es una de las herramientas del AVA. Él puede ser usado de forma que cada estudiante deje un mensaje, en atención a la propuesta dada, sin que unos entren en relación con los otros. Cada uno habla por sí y el diálogo en torno a los contenidos no sucede. En algunos casos la docencia dice “estoy aquí para aclarar dudas”. Aclarar dudas es como si pudieran hablar solamente sobre lo que fue dado para ser leído, o en video-aula. Mirando para un curso de EAD que ya fue realizado, podemos observar como fue la comunicabilidad.

Todo entendimiento, se no se ha “trabajado” mecanísticamente, si no viene siendo sometida a los “cuidados” alienantes de un tipo especial y cada vez más amenazador común de mente que vengo llamando de “burocratizada”, implica necesariamente comunicabilidad. No hay inteligencia – a no ser cuando el propio proceso de comprensión es distorcido – que no sea también comunicación del comprendido. La gran tarea del sujeto que piensa cierto no es transferir, depositar, ofrecer, donar al otro, tomado como paciente de su pensar, la inteligibilidad de las cosas, de los hechos, de los conceptos (FREIRE, 1996, p. 37).

Se puede provocar los/las estudiantes a articular ideas y vivencias suyas con los contenidos dados en el texto de base; se puede

cuidar para que unos consideren las ideas de los otros, para que haya enfrentamientos y construcciones cooperativas entre los/las estudiantes, y en la relación de ellos/ellas con él/la docente de grupo. Para que cada estudiante pueda aprender a partir de su relación con colegas, es necesaria una acción docente coherente.

La escritura, muchas veces es difícil. Al escribir, en atención a una propuesta del curso, la persona precisará organizar su pensamiento. El hablar es diferente de la escritura. Ella acepta imperfecciones en mayor dosis, es volátil, pasa. La escritura permanece y por eso lleva a una preocupación mayor con su elaboración. El hablar puede ser construido con la colaboración de quien escucha y hace caretas, expresiones, preguntas y afirmaciones. **La escritura requiere mayor reflexión** individual, y eso es importante como base a los momentos de armonía y de intercambio colectivo.

Todo trabajo de grupo, rueda de conversación, foro, etc, irá a necesitar momentos introspectivos, en los cuales cada un/una se prepara, individualmente, para lo que va a compartir. De esa forma, el diálogo lleva a la profundización y enriquece los estudios. Una relación educativa, que prevé y opera el intercambio de ideas entre personas y construcciones en grupo, lleva estudiantes a la mayor introspección y pensamiento individual que cuando se practica una educación “cada uno por sí mismo”.

Podemos pensar en cuatro diferentes tipos de agrupación: (a) trabajo **individual** – que favorece la introspección, la lectura, la reflexión solitaria...(b) en grupos **pequeños** (2 a 5 integrantes) – que favorecen la

interacción más intensa; cada integrante se siente más comprometido/a; (c) grupos **mayores** (5 a 10 integrantes) – la cooperación es más difícil, sin embargo, permiten mayor diversidad de puntos de vista y habilidades; (d) en el **colectivo general del grupo** – lo que generará oportunidades para interacciones más amplias y facilitará la mediación docente. Por eso es que el PPD debe explorar las diferentes posibilidades de agrupación, en el transcurrir de las actividades de estudio.

5. INTENCIONALIDAD Y AUTONOMÍA

En los cursos a distancia, las propuestas de trabajo, y materiales, para todas las “aulas”, ya están colocados en el AVA antes de comenzar la asignatura y son los mismos para muchos grupos. De ahí surge la pregunta: será que, a pesar de esa condición, es posible hacer una educación problematizadora?

La respuesta es, si. Si nuestra ideología es libertadora haremos propuestas abiertas, dando margen a las problematizaciones. Los materiales serán una base para los estudios en el tema, pero no la única soberana fuente de información. Cuando el curso y el profesor entregan todo “masticado” a los estudiantes, tal vez facilite la asimilación de algunos saberes y entendimientos, pero, por otro lado, no es ejercitada la aventura de la búsqueda y del pensamiento reflexivo, de la construcción de conceptos y prácticas, ni son cultivados valores de forma crítica.

Asimismo, en cualquier tema de estudio, las posibilidades son muchas y, quien pretenda dirigir restrictamente sus estudiantes tendrá que hacer recortes muy bien definidos, despreciando el desafío. Cuando se practica la pedagogía libertadora, los estudiantes pueden

aventurarse dentro de los temas principales, buscando matices, cada uno, o cada grupo, dentro de sus intereses y gustos.

Por encima de todo, por naturaleza, las personas no les gusta ser tratadas como objetos (sujetos patrón y manipulados). Cuando son llamadas a pensar de verdad, ven su humanidad valorizada, se sienten felices y aprenden más.

Como educador, debo estar constantemente advertido con relación a este respecto que implica igualmente lo que debo hacer por mi mismo [...] lo inacabado de tornarnos conscientes nos convierte en seres éticos. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es imperativo ético y no un favor que podemos o no conceder unos a los otros. Precisamente porque éticos podemos irrespetar la rigurosidad de la ética y resbalar para su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación sino la de transgresión. El profesor que irrespeta la curiosidad del estudiante, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, pero precisamente, su sintaxis y su prosodia; el profesor que ironiza el alumno, que lo minimiza, que manda que “él se ponga en su lugar” a la más tenue señal de su rebeldía legítima, tanto cuanto el profesor que se exime del cumplimiento de su deber de proponer límites a la libertad del alumno, que escapa al deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del estudiante, sobrepasa los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia. Es en ese sentido que el profesor autoritario, que por eso mismo ahoga la libertad del estudiante, degradando su derecho a ser curioso e

inquieto, tanto cuanto el profesor licencioso, rompe con la radicalidad del ser humano – lo incompleto asumido en la que se ubica la eticidad. (FREIRE, 1996, p. 59, 60).

Analizando estas palabras, nuevamente podemos percibir que, tanto en los momentos anteriores al acto educativo, cuando es realizado el PPD que después será implantado en el AVA, cuanto durante el acto educativo, en el interior de cada grupo de estudiantes con su docente, se debe tener el cuidado y la capacidad de proveer libertad y autoridad, autonomía e intencionalidad. El equilibrio de esas fuerzas es siempre tenso, pero muy deseado. Las posibilidades de oír y ser oído, de hacer trabajo colectivo, no por subordinación pero por colaboración, deben formar parte de un movimiento permanente de reorientación curricular. Ese diálogo democrático (respetuoso) debe abarcar profesionales (docentes y otros) y también estudiantes.

Cuando se aprende con cierta libertad, después de terminado el período del curso existe más propensión o facilidad para la continuidad en los estudios de forma espontánea y en las oportunidades que la vida va permitiendo a cada uno/una. En un curso más cerrado, es común que, terminado el período del curso, las personas dejen de estudiar, y hasta olviden rápidamente en lo que se convierten.

Cuidemos de dar libertad. Pero es necesario, a pesar de la distancia, tener profesores/as al lado de estudiantes todo el tiempo y cuidando de la intencionalidad del proceso educativo. Es necesario acompañar las búsquedas y descubiertas, y no solamente el resultado o los productos finales.

Es mi buen sentido común que me advierte de que ejercer mi autoridad de profesor en clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, cobrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo su deber (FREIRE, 1996, p. 61).

Y en este proceso de acompañamiento y mediación educativa es necesario el cuidado con el manejo de las atenciones, procurando no sacar las personas del foco ni quedarse muy limitado. En el proceso la distancia, no vemos la sorpresa o indignación en los rostros, ni escuchamos conversas paralelas que podrían denunciar la falta de interés. Precisamos caminar con cuidado y estar atentos a las señales propias del AVA.

Si colocamos informaciones excesivas, demasiadas preguntas, podemos llevar los estudiantes a perder el foco de sus estudios en determinados períodos. Si no traemos nuevas informaciones y nuevas preguntas en determinados períodos, los estudios pueden resultar en algo pobre, desproblematizado. Y ahí reside el desafío y la calificación del/la docente del grupo.

Como profesor, si mi opinión es progresista y vengo siendo coherente con ella, si no me puedo permitir la ingenuidad de pensarme igual al estudiante, de desconocer la especificidad de la tarea del profesor, no puedo, por otro lado, negar que mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el estudiante sea el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador [...] mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como puede llegar a ser perturbadora

de la búsqueda inquieta de los estudiantes [...] atento debo estar con relación a que mi trabajo pueda significar como estímulo o no a la ruptura necesaria con algo defectuosamente asentado y a la espera de superación (FREIRE, 1996, p. 70).

Como docentes libertadores podemos y debemos respetar el saber de experiencia hecho, la comprensión de mundo que cada uno/una trajo consigo, así como desafiar a nosotros mismos y a ellos/ellas a profundizar en las lecturas sociales, de forma crítica. En caso del Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB), tuvimos estudiantes que eran profesores públicos haciendo cursos de especialización a distancia. En las licenciaturas, había jóvenes con todas las características buenas y malas de quien acaba de salir de la Educación Media, pública o privada. Sería un error maldecir los vicios y la mala formación de muchos que eran recibidos en nuestros cursos. Deberíamos aceptar y procurar comprenderlos, pero, al mismo tiempo, objetivar salir de aquellas posiciones.

Si, por un lado, no puedo adaptarme o “convertirme” al saber ingenuo de los grupos populares, por otro, no puedo, aunque realmente progresista, imponerles arrogantemente mi saber como siendo verdadero. El diálogo en que se va desafiando el grupo popular a pensar su historia social como la experiencia igualmente social de sus miembros, va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que, desnudados, van mostrando su “incompetencia” para explicar los hechos (FREIRE, 1996, p. 81).

Nuestra intención no puede tornarse imposición. Debe ser conquistada y compartida. Para tocar esta sinfonía de rupturas y superaciones, es necesaria la armonía entre la preparación anterior de materiales y objetos (el PPD) y la efectividad del trabajo docente frente a los estudiantes y de las relaciones entre colegas, lo que dependerá fuertemente de la estructura de formación continua de los docentes de grupo.

6. EVALUACIÓN FORMATIVA

Inclusive en algunos cursos de EAD con propuestas más progresistas y libertadoras, es común que, en la hora de evaluación de aprendizaje, se caiga en prácticas conservadoras. La evaluación debe formar parte del proceso pedagógico, es un importante instrumento, y no debe ser vista de forma aislada.

Hay una señal de los tiempos, entre otros, que me asusta: la insistencia con que, en nombre de la democracia, de la libertad, y de la eficacia, se viene asfixiando la propia libertad y, por extensión la creatividad y el gusto por la aventura del espíritu. La libertad de movimientos, de arriesgarnos viene siendo sometida a cierta estandarización de fórmulas, de maneras de ser, con relación a las cuales somos evaluados [...] Se trata del poder invisible de la domesticación alienante que alcanza la eficiencia extraordinaria en lo que vengo llamando “burocratización de la mente” (FREIRE, 1996, p.114).

Los sistemas de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores vienen asumiéndose cada vez más como discursos verticales, de arriba para abajo, pero insistiendo en pasar por democráticos.

La cuestión que se coloca frente a nosotros, mientras profesores y alumnos críticos y amorosos de la libertad, no es, naturalmente, estar contra la evaluación, de resto necesaria, pero resistir a los métodos silenciadores con que ella viene siendo a veces realizada. La cuestión que se coloca enfrente es luchar a favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación mientras que el instrumento de apreciación sobre qué hacer con sujetos críticos a servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación (FREIRE, 1996, p. 116).

Evaluar bien(!) significa evaluar durante todo el proceso de aprendizaje, semana a semana, actividad a actividad, y realimentar las orientaciones y decisiones sobre el andamio y desarrollo de estudios de forma dinámica, considerándose las evaluaciones parciales, o procesuales. En algunos momentos, se puede utilizar instrumentos de evaluación cerrada (como testes, o preguntas con respuestas previsibles) acompañados de reflexiones colectivas sobre tales cuestiones y posiciones, pero en lo general, la evaluación libertadora debe ser más abierta para que nos es preciso limitar, o aprisionar las ideas y teorías. En la evaluación abierta, se puede utilizar memorias reflexivas, autoevaluación, evaluación entre pares y muchos medios serios, eficientes y diferentes de los tradicionales exámenes o pruebas.

Al pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del estudiante, su autonomía, su identidad en proceso, debo pensar también, como ya mencioné, en como tener una práctica educativa en que aquel respeto, que se debe tener al estudiante, se realice en lugar de ser negado. Esto exige

de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica a través de la cual voy haciendo la evaluación de mi propio hacer con los estudiantes. Lo ideal es que, tarde o temprano, se invente una forma por la cual los estudiantes puedan participar de la evaluación (FREIRE, 1996, p. 64).

6.1. Evaluación cuantitativa

La evaluación procesual y formativa no impide ni inviabiliza que, al final del proceso, exista una evaluación acumulada del aprendizaje, con notas de cero a diez, como un balance general sobre todo lo que sucedió en el proceso. La evaluación acumulada y final es un buen medio de estudiantes y educador dar un retorno simple a la institución que abriga el curso sobre los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sirve también para estadística y decisiones políticas.

Con relación al aprendizaje, podemos preguntarnos – Observando los trabajos hechos y las participaciones, es posible evaluar el aprendizaje, etapa por etapa? Y para los casos en que la docencia percibe que no hubo buen aprendizaje, hay medios y oportunidades para que eso sea indicado al estudiante, y que se pueda trabajar una nueva tentativa? Hay espacio, herramientas y tiempo para orientaciones cuestionadoras, que suceden en función de la respuesta de estudiantes? Por la secuencia de actividades la docencia puede ir percibiendo y reorientando de acuerdo con los objetivos de aprendizaje? Siempre que sea posible, deberemos aplicar los conocimientos estudiados en situaciones reales, haciendo experimentaciones y después evaluando, reflexionando sobre los resultados y hasta tejiendo nuevas uniones de las reflexiones con las

teorías e ideas generales, para yaarquitectar nuevas experiencias.

7. RELACIONES ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Estudiar y entender sin aplicar las ideas en algo práctico, concreto, real, fácilmente se torna bla-bla-bla. En cursos presenciales o a distancia, procurar relaciones entre teoría y práctica es un gran desafío formador. Es interesante observar que podemos tener movimientos que van de la teoría a la práctica y movimientos inversos, de la práctica a la teoría.

En el movimiento de la teoría a la práctica, buscamos aplicar aquellas ideas en la solución o construcción de algo práctico, o que no es fácil. Una misma idea puede ser usada en un sin número de aplicaciones, algunas muy diferentes de otras. En el plano de las teorías, todo se explica con gran coherencia, pero en el momento de usar aquellas ideas en la realización de algo concreto y real, surgen otras variables y detalles que exigirán providencias, interpretaciones, análisis ... la teoría es el pensar y la práctica del hacer. Ambos, pensar y hacer, no pueden ser donaciones, pero busca y conquista por el trabajo individual y colectivo.

Pero, realizar la práctica en sí, no es garantía de buena formación. El hacer por el hacer es activismo y no lleva a grandes reflexiones, ni al aprendizaje más general.

Cuando los estudiantes realizan y/o observan fenómenos en los cuales están involucrados los contenidos deseados, deben en seguida cuestionarse sobre factores y relaciones presentes, procurando profundizar

el entendimiento sobre el fenómeno. Ese es el movimiento contrario, de la práctica a la teoría. Será necesario observar muchos fenómenos, para sacar de ellos algo en común. Eso es teorizar. Transformar las particularidades en leyes generales. Obtener ideas de uso más amplio.

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede tornarse bla-bla-bla y la práctica, activismo (FREIRE, 1996, p. 22).

Precisamos ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría y, finalmente, procurar tener consciencia de los dos movimientos. Para tanto, es bueno que sean creadas oportunidades de presentación, y de comunicación: oral o escrita, verbal o multidinámica. Adicionalmente,

Es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la próxima práctica. El propio discurso teórico, necesario a reflexión crítica, tiene que ser de tal modo concreto que casi se confunda con la práctica (FREIRE, 1996, p. 39).

No estaremos pensando en una teoría dada, inerte, sacramentada. Estaremos reconstruyendo teorías, basándonos en la problematización de las realidades. En los cursos a distancia, normalmente no existe un momento para la clase, y para una atención mayor, pero cualquier momento durante el día y la semana es un posible momento para la participación en el ambiente del curso. Eso colabora para que disminuya la separación entre realidades vividas y contenidos de la clase. Hace aumentar la relación entre las

observaciones, ideas y pensamientos que tenemos en cualquier hora del día, en variadas situaciones de vida, y las discusiones que suceden en el curso. Si nos piden recordar aspectos de nuestro cotidiano relacionados con los temas y contenidos de aula, recordamos algunos y muchos serán olvidados. En un curso a distancia con interacciones por internet, durante las semanas en que estudiamos una asignatura, recordaremos de muchas de esas conexiones y tendremos oportunidad de traerlas para la reflexión colectiva.

CONSIDERACIONES FINALES

Nuestros análisis y consideraciones muestran como la Pedagogía de la Autonomía puede tener aplicación en los cursos a distancia por la internet. Inclusive Freire no habiendo escrito para la EAD, sin haber conocido los AVAs, su pensamiento pudo perfectamente ser usado como base para la EAD. Percibimos que, tanto en la preparación del curso y asignaturas (trabajos hechos antes) cuanto en el acto educativo (grupo por grupo), tenemos varios aspectos pedagógicos a ser construidos, y que es necesario una buena organización entre los dos momentos (el antes y el durante la relación educativa), y entre las personas que participan de ellos para que los propósitos pensados y posibles de la educación sean efectivos.

Se puede concluir por la necesidad de permanencia de algunas personas, desde la planificación y construcción del proyecto que dará origen al curso y a las asignaturas, pasando por la selección y preparación inicial de los docentes de grupo, para asegurar una coherencia y continuidad de los trabajos, entre los productos y acciones, verificando el

intercambio de informaciones, evaluando y reorientando cada trabajador de la EAD, docentes y otros. Muchas veces la coordinación del curso es hecha de providencias administrativas, pero en nuestro entendimiento, eso debe suceder con base en la observación de la relación de enseñanza y aprendizaje en los grupos, y en los relatos de los profesores que actúan en las varias posiciones, acompañando y entrando en diálogo, dando orientaciones, de forma a asegurar condiciones para que existan intercambios entre los docentes. Alguien necesita unir y reunir los principales papeles de la docencia (responsable por una asignatura, coordinación docente, revisión pedagógica, docente de grupo...), para que no existan múltiples docencias, ni la insuficiencia docente, pero una docencia colectiva, conjunta, asociada y libertadora.

El o la docente de grupo será la persona más cercana a los estudiantes y así tiene gran peso en el aprendizaje. Por eso es importante que reciba incentivo y condiciones para trabajen conjunto con docentes de otros grupos, y que juntos tengan orientación y apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con relación a los desafíos de los contenidos en estudio, al uso y buena exploración de los materiales y propuestas, creados anteriormente. Por ello, el o la docente de grupo precisa ser fortalecido/a. Necesita que otros trabajen de forma integrada a su trabajo. De ahí, emergen algunas preguntas:

- Qué puede ser hecho para que los que van a actuar como docentes en los varios grupos, puedan fortalecerse?
- Cómo crear condiciones para que esas personas desarrollen buen conocimiento de los contenidos y temas de la asignatura

y de estrategias de enseñanza crítica y progresista?

- Qué condiciones de trabajo son necesarias al docente de grupo para que tenga una buena actuación pedagógica, frente a las participaciones de cada estudiante y de la relación entre estudiantes?

Ciertamente las respuestas pasarán por la contratación no precaria, y también por la organización de tiempos y situaciones de formación inicial y continua de las docencias. Una formación progresista necesita buscar una estructura y una política de educación coherentes.

La adaptación a situaciones negadoras de la humanización solo puede ser aceptada como consecuencia de la experiencia dominadora, o como ejercicio de la resistencia, como táctica en la lucha política. Doy la impresión de que acepto hoy la condición de silenciado para bien luchar, cuando se pueda, contra la negación de mi mismo (FREIRE, 1996, p. 76).

[...] las resistencias – la orgánica y/o cultural – son mañas necesarias para la sobrevivencia física y cultural de los oprimidos (FREIRE, 1996, p. 78).

[...] En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, constato no para adaptarme pero para cambiar (FREIRE, 1996, p. 77).

La educación a distancia no necesita ser educación bancaria. Es necesario que nos coloquemos como sujetos de la historia, buscando la educación que cuestiona, que dialoga y libera para la autoría individual y colectiva, en colaboración.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. O sentido do uso de tecnologias na "voz" dos gestores das escolas. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Org.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. da G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista Científica e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/397>>. Acesso em: 4 set. 2014.
- BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar? In: BRUNO, A. R. *et al.* **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.
- COUTINHO, L. M.; TELES, L. O registro reflexivo: uma concepção de avaliação aplicada ao curso de licenciatura em Pedagogia a distância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6843--Int.pdf>> Acesso em: 4 set. 2014.
- DEMO, P. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009. Disponível em: <http://200.252.29.37/FACEC/revista_eletronica/index.php/docenciaepesquisaeducacao-fisica/issue/view/10>. Acesso em: 4 set. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>>. Acesso em: 4 set. 2014.
- MILL, D. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: _____ (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 23-40.
- PRADO, M. E. B. B. A mediação pedagógica: suas relações e interdependências. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 17., 2006, **Anais...** Brasília: UNB/UCB, 2006. p. 101-110. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/470/456>>. Acesso em: 4 set. 2014.
- PRETI, O. **Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas**. Cuiabá: UFMT, 2010.
- RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. A interação tutor-aluno na educação a distância. In: MILL, D. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 85-94.
- VALENTE, J. A. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, J. A.;

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VALLIN, C.; ALVARENGA, C. F. O projeto pedagógico na educação a distância. **Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**, v. 1, n. 3, p. 10-17, abr. 2013. Disponível em: <http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia03.files.wordpress.com/2013/05/cet_2013_completa1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

