

Fenomenología de la educación a distancia

El sustrato digital

Adrián BUENO JUNQUERO

UNED - Sociedad Española de Fenomenología

Introducción

En primer lugar, quisiera dedicar esta primera frase a los organizadores de este segundo congreso internacional, a la Red Española de Filosofía, así como a los miembros de la Sociedad Española de Fenomenología por su permanente compromiso en eliminar las fronteras divisorias que constantemente amenazan con hacer desaparecer la filosofía y las ciencias humanas. Asimismo quisiera agradecer a los participantes, investigadores e investigadoras presentes hoy, y en especial a los profesores y profesoras dedicados a mantener viva la pasión por la filosofía, haciendo de ella su vocación.

A continuación me dispongo a presentarles algunos interrogantes que se han ido despertando en mí a lo largo de mi formación filosófica y que todavía me siguen suscitando nuevas formas de pensar la educación, desde mi experiencia vivida y la pasión por la fenomenología. Mi comunicación pretende situar las bases de un análisis fenomenológico sobre la educación a distancia, dirigido a intuir, describir y expresar los modos y formatos de esta nueva modalidad educativa que ha transformado por completo la idea de la educación. Siguiendo esta cronología –intuir, describir y expresar–, presentaré en primer lugar los modos intuitivos de acceso a esta nueva forma de educación, atendiendo al carácter digital de su aparición como modo primario de manifestación –de captación intuitiva–. El análisis se inicia, por tanto, con una investigación en torno al *sustrato digital* de la educación a distancia como intuición individual primaria que permite y garantiza el acceso al fenómeno, ubicando la función que desempeña la distancia en este contexto, precisando así algunas conexiones entre ambos niveles.

Una vez establecido este punto de partida trataré de elaborar una descripción adecuada sobre la educación a distancia desde una perspectiva fenoménica, a partir de su aparición o surgimiento. Esto implicará, como veremos, el análisis de los caracteres del fenómeno de ‘educar’ a distancia, es decir, atendiendo al educar en tanto que acto llevado a cabo de un modo originario a partir de una determinada relación entre profesor y alumno. Esta relación entre profesor y alumno, constitutiva del acto de educar a distancia, será expuesta a partir de sus principales caracteres como su naturaleza bidireccional o su dilatada temporalidad, por ejemplo. El marco de estos análisis llevará el nombre de “temporalidad y bidireccionalidad” y constituye el segundo momento de mi intervención.

Por último, sin agotar la compleja dimensión de esta modalidad educativa, quisiera aventurarme a presentar algunas coyunturas que ofrece la educación ‘a distancia’ y facilitar en la medida de lo posible el diálogo filosófico con otras disciplinas para enriquecer la naturaleza fenomenológica del análisis. Con la intención de habilitar un espacio para dialogar en torno a la digitalización de nuestra educación, la función que desempeña la distancia y sus coyunturas a la vez que sus desventajas, presento un último capítulo conclusivo, abierto, dedicado a fomentar la cultura digital de la educación comparándola con la educación tradicional, haciendo visibles algunos de sus nexos.

El sustrato digital. Lejanía intuida

Considero esencial iniciar el análisis tomando en consideración la distancia como rasgo distintivo de esta modalidad de educación, un elemento que a pesar de no constituir la nota esencial del acto de educar a distancia, adquiere una función primordial en la medida en que configura el horizonte determinante y definitivo para el surgimiento del fenómeno. La razón por la que considero que la distancia protagoniza un papel relevante, aunque no estructural, como veremos, es la desaparición de la espacialidad, o mejor dicho, la desaparición del *aula* como espacio donde la educación tradicional consume su praxis a través de la transmisión unilateral del aprendizaje. Esto implicará la intuición de una *lejanía* fundamental.

A raíz de esta desaparición, el alumno, que recibe y envía mensajes escritos, consolida su posición de sujeto *activo* –cuando envía– y sujeto *pasivo* –cuando recibe– del acto de educar a distancia, arrojado a la necesidad de constituir su propio espacio sentido tras la desaparición del aula, siguiendo la acertada fórmula de Max van Manen sobre la importancia de la constitución de la experiencia a través del espacio en el marco de la investigación educativa, donde asegura que «el espacio vivido o espacialidad constituye el espacio sentido» (van Manen, 2003, 120). Si bien la configuración del espacio sentido será determinante para la consumación de los múltiples aprendizajes, los modos primarios de acceso al fenómeno de la educación a distancia no son traídos al ámbito accesible de lo dado a través de la ausencia de la espacialidad. Por el contrario, el fenómeno de la educación a distancia lo vivencio a través de mi entramado de experiencias gracias a un soporte *digital* sobre el que aquél se erige y se actualiza. Es a través de una imagen digital –una pantalla– que se efectúa la educación a distancia, ya sea a través de foros internacionales, el campus virtual, *Skype* o simplemente a través del correo electrónico. No cabe duda alguna que todos estos formatos virtuales, además de ser *digitales*, constituyen el soporte, el medio y el *modo* a través del cual la educación a distancia se efectúa, se desarrolla y dinamiza los aprendizajes. De aquí se despliega el carácter *digital* de la educación a distancia como nota esencial o estructural del fenómeno.

Ahora bien, como se ha mencionado al inicio del capítulo, la distancia juega un papel determinante en la configuración de los caracteres del acto de educar a distancia. Cuando atendemos al fenómeno de la educación a distancia, éste se me da a través de una particular sensación de distancia, mucho más pronunciada que en la educación tradicional, caracterizada por la ausencia de espacialidad, pues la relación profesor-alumno no se da en un espacio físico sino a través del sustrato digital. Esto implica automáticamente la intuición de una lejanía. Esta lejanía intuida separa las dos subjetividades –profesor y alumno– y pronuncia un distanciamiento determinante a la hora de configurar los modos de surgimiento de los aprendizajes, algo sumamente interesante porque no sólo acentuará la separación espacial, como veremos, sino que responderá a toda una lógica del cumplimiento, donde la intención de *aprender* –la intencionalidad del aprendizaje– puede incluso llegar a reducirse si se reduce la sensación de lejanía con el ‘otro’. Podemos denominar a esta graduación fenomenológica del cumplimiento de la intención de aprender, es decir, del acto intencional de *aprender* dirigido a adquirir el aprendizaje, como *graduación del aprendizaje*, algo que excluye, de por sí, cualquier connotación rígida del aprendizaje. Todo aprender, por tanto, llevará implícito una distancia y se consumará gradualmente a través de un soporte digital, que imprimirá una lejanía más o menos pronunciada en función el formato digital.

Con lo expuesto hasta ahora, sabemos que la *graduación* del aprendizaje se da efectivamente a través del *soporte digital* y descansa en el horizonte de la distancia o *lejanía intuida*. Cabe tener en cuenta este doble nivel de tratamiento en la medida en que no todos los soportes digitales imprimen el proceso gradual del aprendizaje del mismo modo. Dependiendo del sustrato digital la lejanía se reduce más o menos, pues aunque la distancia física sea la misma, no lo es su sensación; algunos formatos digitales descansan en un horizonte de distancia concreto que produce una sensación de más lejanía –lo que causará una graduación más dilatada de los aprendizajes a causa de una prolongación de la temporalidad de los mismos–, mientras que otros, por el contrario, *reducen* la lejanía haciendo cumplir las intenciones primarias de *aprender* de un modo más completo. Pongamos un ejemplo.

Si un profesor imparte una clase de filosofía vía *Skype* con su alumno, no cabe duda alguna que la educación a distancia se da a través de lo *digital*, pues es su medio de manifestación y en última instancia su sustrato o soporte material. Ahora bien, este tipo de educación a distancia –que por definición es esencialmente digital– se caracteriza por la presencia de los rostros, los gestos, el lenguaje corporal, y en definitiva, una comunicación que se da *como si (als ob)* fuera en persona. Estamos ante una intención de aprendizaje más cercana a la modalidad de intuición sensible –captadora de los datos procedentes de la sensibilidad de un modo originario–, lo que implica, por tanto, un cumplimiento más directo, causado por la reducción de la lejanía a través de una *emulación* de la sensibilidad. Todo soporte digital que presuponga la presencia sensible del otro –siendo éste un elemento constitutivo de todo fenómeno de educación a distancia– pero no esté ahí, produce una *emulación* de la sensibilidad. Esta emulación conserva los caracteres de la fuente de la sensibilidad en la medida en que causa la sensación de estar delante *como si* fuera en persona, y esto es relevante, pues aún no habiendo contacto físico, dicha emulación produce una sensación de cercanía que a su vez causa una *reducción* de la lejanía intuida. Así es como se torna comprensible el uso considerable del *Skype* como soporte digital emulador de la sensibilidad, generador de cercanía y causante de una adquisición más sólida y más directa –a la vez que más inmediata, como veremos– de los aprendizajes graduales.

Que se adquirieran más sólidamente los aprendizajes significa que el *ideal de graduación* del aprendizaje se ha cumplido de un modo más evidente, ya que la intención que sirve de base y motiva el aprender ha sido llenada a raíz de la emulación *sensible*, por ejemplo a través de los significados que producen los gestos o simplemente escuchando la voz. Todos estos datos producto de la emulación confieren a la nueva sensibilidad –sensibilidad *emulada*– no sólo el carácter de fuente de evidencia –tan ampliamente debatida en la fenomenología– sino la posibilidad de variar incluso el modelo de perceptividad sobre el cual la subjetividad recibe sensaciones (*Empfindungen*), que deja de ser físico para pasar a ser virtual. Pero esto no ocurre en otros formatos digitales como por ejemplo el correo electrónico, donde el fenómeno de la educación a distancia se da efectivamente a través del soporte digital pero no imprime una reducción intuitiva de la lejanía. En este sentido la intuición que sirve de base a la lejanía no es llenada del mismo modo que la intuición de contenido sensible emulado en el formato digital del *Skype*, sino que se cumple de un modo inferior, lo que produce una adquisición del aprendizaje gradualmente menor. Expliquemos a continuación qué consecuencias se pueden extraer de aquí.

Temporalidad y bidireccionalidad

Los dos ejemplos mencionados muestran dos soportes digitales diferentes a través de los cuales puede efectuarse la educación a distancia. Naturalmente hay muchos más, pero tengamos en cuenta estos dos ejemplos en la medida en que representan dos modos diferenciados de captación intuitiva de la lejanía, y por lo tanto, dos *ideales graduales* del aprendizaje distintos. Ahora bien, siendo precisos, ¿qué comporta esta diferencia de grados en la consumación del aprendizaje? Responder a esta pregunta implica ahondar más en las capas últimas de sentido que subyacen al fenómeno del educar a distancia. A continuación presento una descripción profunda y detallada sobre los caracteres del ‘acto’ de educar a distancia que origina esta modalidad de educación.

Hemos puesto de manifiesto la presencia de una determinada graduación del aprendizaje, condicionada por el tipo de intuición que la subyace y en última instancia por la naturaleza del soporte del digital, que condiciona el modo con el que se consuma el aprendizaje. No cabe duda alguna que todo aprender es el resultado de un proceso de intercambio de saberes, dado en la distancia –con una cierta lejanía intuida– y a través de un determinado soporte material. Asimismo, se ha descrito la lejanía como el horizonte de la educación a distancia, intuida por el sujeto que actualiza el aprendizaje llevando a cabo el acto de *aprender*; todo ello muestra la función fundamental que desempeña el soporte digital en la medida en que puede hacer posible una emulación de la sensibilidad, y con ella, un cumplimiento evidente y efectivo de la intención subyacente. Ahora bien, si nos adentramos en el aprendizaje altamente cumplido a través de una emulación sensible –el caso del *Skype*–, hallamos el dato de la inmediatez, o lo que siendo más precisos podríamos denominar como una adquisición más rápida del aprendizaje por la presencia de los datos sensibles emulados que facilitan la comprensión y amplían el horizonte de la praxis hermenéutica; la mayor inmediatez o mayor rapidez de la adquisición del aprendizaje hace referencia, en última instancia, a una determinada concepción de la temporalidad responsable de imprimir la duración de los aprendizajes. En este sentido, cuando participo de una clase a distancia vía *Skype*, siendo por ejemplo estudiante, soy el sujeto *pasivo* que almacena el conocimiento, tomo apuntes, veo los gestos del profesor, escucho su voz, y en definitiva, soy el sujeto que comprende las series graduales del aprendizaje. No cabe duda alguna que la duración del aprendizaje en este caso, a través de

este formato, imprime una temporalidad muy distinta de la que resulta de un proceso de aprendizaje vía correo electrónico, donde el aprendizaje se materializa a través de una serie de tiempos-de-espera entre correo y correo, y donde incluso se alteran, como veremos, las funciones que desempeñan los sujetos en cuanto al acto de educar –el sujeto *pasivo* es potencialmente *activo* y el *activo* potencialmente *pasivo*–.

Por tanto, cuando decimos que el soporte digital fija una determinada intuición de lejanía porque puede ser reducida tras la emulación, consolidando una *graduación del aprendizaje*, nos referimos por un lado a la lógica del cumplimiento que se hace efectiva en cada caso y que consumará la calidad de la enseñanza, pero por otro lado también nos estamos refiriendo a la función que desempeña el soporte digital en relación con la *temporalidad* o duración del aprendizaje; dicha duración, que viene dada por la naturaleza del soporte, determinará la posibilidad –como ocurre en el correo electrónico– de la presencia de sub-aprendizajes dados en cada uno de los correos a través de la intuición de una lejanía que prolonga la duración de los aprendizajes y causa una dilatación de la temporalidad de los mismos, produciendo intervalos de tiempo o tiempos-de-espera entre correo y correo, tan determinantes como esenciales a la hora de consumir el aprendizaje último o definitivo. Decimos, por tanto, que el *soporte digital* a través del cual se efectúa la educación a distancia determina el ideal *gradual* del aprendizaje en la medida en que imprime una cierta temporalidad posible de ser alterada si la naturaleza del soporte lo permite, a través de una reducción de la lejanía. Sin embargo, y a pesar de la importancia del carácter temporal en las diferentes capas o niveles de intuición de los aprendizajes, la temporalidad por sí sola no responde a preguntas sumamente importantes como la del origen de la educación a distancia entre profesor y alumno. En este sentido he introducido en alguna ocasión el carácter de *acto* de la educación a distancia, identificando el fenómeno como un ‘educar’ al que le es correlativo un ‘aprender’, pero todavía no me he pronunciado al respecto.

El modo originario de aparición de la educación a distancia no cabe duda alguna que es el *soporte* o sustrato digital a través del cual se inicia la relación. Identificamos en toda enseñanza a distancia una relación constitutiva, es decir, la necesidad de una interrelación de carácter fundante entre el profesor y el alumno, sin la cual no podría darse la enseñanza. Lo característico de esta modalidad de educación no es el hecho de constatar una relación estructural y necesaria entre profesor y alumno, presente en todas las modalidades educativas. Prueba de ello es la clase magistral tradicional, donde la relación se erige entre un profesor y una multiplicidad de alumnos, o por ejemplo una clase particular que imprime una relación entre un profesor y un alumno. El rasgo distintivo de la educación a distancia es la posibilidad de que ambos puedan iniciar la relación, es decir, el hecho de que en un momento determinado el profesor, mediante un correo electrónico o un mensaje en el campus, inicie una conversación mediante el alumno y ejecute el *acto de educar* –en sentido amplio–, siendo el sujeto *activo*, pero también a la inversa, ya que el alumno puede *solicitar* mediante un correo la ayuda de una determinada idea o la corrección de un fragmento, volviéndose sujeto *activo*. En este sentido denominamos *actividad* al sujeto que inicia el contacto y *pasividad* al sujeto que lo recibe. Asimismo, través de la interrelación entre la actividad y la pasividad se conjugan las actividades y pasividades *potenciales*, en la medida en que el sujeto *activo* que envía el correo electrónico o el mensaje en el campus –salvo que su función sea meramente informativa, ya que no estaríamos ante un acto de educación sino un acto *informativo*– se torna *potencialmente* pasivo, ya que inicia la posibilidad de *recibir* la siguiente toma de contacto, y así sucesivamente. Esta interrelación dinámica, tan presente en el correo electrónico, constituye una modalidad de educación a distancia caracterizada por una

temporalidad parcializada en intervalos o tiempos-de-espera entre correo y correo, lo que dicho más técnicamente podríamos definir como la temporalización de la interrelación actividad-pasividad o juego de activos-pasivos. Este juego de activos-pasivos reflejado en tiempos de espera, traído al ámbito de la graduación del aprendizaje y la lógica del cumplimiento, quedaría reflejado en términos de una *bidireccionalidad* constitutiva de todo acto de educar y su correlato: el acto de aprender. Todo acto de educar, por tanto, en la medida en que es *bidireccional*, se constituye a partir de un juego de activos-pasivos que da lugar a un acto de aprender, que le es *de suyo*, por su misma realización, como correlato.

Pongamos como ejemplo. Yo le envío a mi profesora un correo donde le sugiero una corrección de mi reciente texto. En este caso, no cabe duda alguna que ella y yo estamos teniendo una educación a distancia, bidireccional, esencialmente digital, dada a través de una amplia distancia y una temporalidad prolongada y dilatada. Este carácter dilatado de la temporalidad del acto de educar, que imprime en definitiva una duración, es causado por la presencia de tiempos-de-espera denominados juegos de activos-pasivos. Así como en la educación tradicional, la clase magistral, tiene una duración fija –de una o dos horas aproximadamente–, la educación a distancia en este caso imprime una temporalidad mucho más dilatada que se *da* a través de lo digital *en* el horizonte de una lejanía intuida, responsable del juego de activos-pasivos, y en última instancia de la *graduación del aprendizaje*; todo ello permite el aumento cuantitativo de los aprendizajes, ya que la presencia del juego de activos-pasivos como resultado de la lejanía intuida, siendo ésta propia de la naturaleza del sustrato digital, produce automáticamente la dilatación de la duración del aprendizaje, lo que hace posible dividirlo por estratos o niveles y cumplir gradualmente la intención subyacente. En todo acto de educar a distancia, por tanto, pueden identificarse tres elementos: (1) una lejanía, (2) una temporalidad dilatada y una (3) bidireccionalidad. La transversalidad de estos tres momentos o notas estructurales determinará el grado de cumplimiento de la intención de aprender subyacente a toda modalidad de educación a distancia. Pero también podemos hallar algunas conexiones con la modalidad educativa tradicional, así que tengamos en cuenta algunas reflexiones.

¿Horizontal o vertical?

Los análisis desarrollados en los dos primeros capítulos han descrito los modos de manifestación del fenómeno de la educación a distancia a través de las particularidades del acto de educar a distancia. Por motivos de extensión no es el momento de comparar los modos originarios de intuición del acto de educar y el acto de educar a distancia, pero sí que resulta interesante destacar algunos denominadores comunes y constatar algunas divergencias.

Cuando hablamos de educación muchas veces se despierta el interrogante del modo en el que se imparte la enseñanza. Decimos que la clase es unidireccional si el profesor imparte una materia al alumnado en el espacio de una clase, donde éste simplemente adquiere el conocimiento y es responsable de adquirir el conocimiento asistiendo a las clases, cumpliendo con sus obligaciones, siguiendo el plan educativo del centro, pero muchas veces sin tener la oportunidad de devenir sujeto *activo* en la realización de la enseñanza. En estos casos suele hablarse de una enseñanza vertical que imprime en una dirección el aprendizaje vía transmisión. Vale decir que esta modalidad de enseñanza está prácticamente en crisis, mas cada vez se apuesta más por un sistema horizontal caracterizado por métodos transversales de enseñanza, prescindiendo de la lógica unidireccional de la transmisión y potenciando el carácter activo del alumno en la adquisición de los aprendizajes.

En relación con el análisis que llevamos realizando, esta dicotomía vertical-horizontal se difumina con la proliferación de modalidades de educación a distancia. En efecto, en una relación de educación a distancia se presupone una dimensión horizontal de tratamiento por su misma naturaleza bidireccional, producto de una distancia o lejanía intuida como horizonte, a diferencia de la educación tradicional de la clase, donde se presupone, desde un inicio, una relación de unilateralidad que muchas veces acaba derivando en imposiciones verticales. Tengamos en cuenta que uno de los factores determinantes de este fenómeno de *verticalización* podría ser la presencia de múltiples direcciones o “multidireccionalidad”, ya que el acto de educar no se constituye a partir de dos subjetividades mediante el juego de activos-pasivos sino que se articula a través de un colectivo, donde por lo tanto la adquisición del aprendizaje se difumina a causa de la presencia de otros factores externos difícilmente controlables.

Lo que sí es constatable es la presunción de una dimensión horizontal inicial en la educación a distancia, fruto de la naturaleza bidireccional del acto particular de educar a distancia. En efecto, este carácter bidireccional no vertical es originario de la educación a distancia en la medida que viene dado originariamente en la enseñanza, es decir, en el mismo momento en que ésta se origina. No ocurre así en la educación magistral, donde ha de ser fruto de una decisión voluntaria del profesor, con lo cual, para darse, digamos que debe ser adquirida y no viene dada de serie por definición. Pero esto no quiere decir que en la educación a distancia no pueda darse la verticalidad, que naturalmente puede darse, pero es una verticalidad *potencial* que no viene dada de un modo originario. Por ejemplo, en el soporte digital del correo electrónico, resulta muy difícil hacer vivencia de la verticalidad y experimentar así la naturaleza bidireccional o la intención de la otra subjetividad en cuanto al modo de impartir la enseñanza, sino que el acto de educar, en la medida en que ya es bidireccional, presupone una transversalidad horizontal.

Por lo tanto, cabe señalar que el carácter bidireccional de la educación a distancia, naturalmente más complejo que el tradicional, suspende originariamente la presunción de unilateralidad presuntiva de la educación tradicional en la que el profesor es el que tiene el conocimiento e inicia la educación –el acto de educar–, guiando al alumno en la consecución del saber imprimiendo en él una serie de responsabilidades. En la modalidad tradicional, el profesor, en la medida en que actúa y ejecuta voluntariamente el acto de educar, se convierte en sujeto *activo* del acto de educar, y difícilmente puede llegar a devenir sujeto *pasivo*, ya que el alumno ostenta la pasividad. Como se ha puesto de manifiesto, esto no ocurre en la relación bidireccional que se despliega de un acto de educar horizontal, algo que en la modalidad magistral ha de ser producto del profesor pero que en la modalidad ‘a distancia’ viene dado de un modo originario.

Con todo lo expuesto sugiero finalmente tener en cuenta la siguiente reflexión. Así como el fenómeno digitalizador limita en numerosas ocasiones nuestra vida cotidiana, imprimiendo incluso necesidades artificiales que nos hacen distanciarnos de nosotros mismos, imponiendo fronteras, no está de más tener en cuenta que, a veces, el horizonte de la distancia que articula la virtualidad digital también puede proporcionarnos ventajas a la hora de expandirnos como humanidad, aunque también vale decir, honestamente, que muy pocas veces podemos gozar de ello.

Bibliografía

Van Manen, Max (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida*, Idea Books, Barcelona.

