

Artículo

Educación y política. El caso de los procesos educativos mediados por entornos virtuales de aprendizaje

Mario Méndez*

Resumen

En estas páginas, el autor analiza la dimensión política de la educación virtual, así como sus límites y posibilidades para la construcción de una sociedad más justa y humana. Tal análisis incluye, entre otras cosas, una reflexión sobre el acceso a la educación virtual, el tipo de mediación pedagógica que se privilegia y el trasfondo antropológico y cosmológico que sustenta las prácticas educativas desarrolladas desde los entornos virtuales de aprendizaje. El trabajo pone atención particular a las posibilidades educativas del foro como herramienta de comunicación y de aprendizaje.

Palabras claves: Antropología, cosmología, política, mediación pedagógica, educación en línea

Abstract

In these pages, the author analyzes the political dimension of online education as well as its limitations and possibilities to construct a fair and more human society. The analysis involves, among other things, a reflection on the access to virtual education, the type of privileged pedagogical mediation and the cosmological and anthropological background that supports the teaching practice developed through virtual learning. This paper places particular attention to the educational possibilities of the forum as a learning and communication tool.

Keywords: Anthropology, cosmology, politics, pedagogical mediation, online education

Introducción

Los procesos educativos son construcciones sociales y, a su vez, ellos suelen ser elementos reproductores del tipo de sociedad y de cultura en que son producidos. Reproducen, de esa manera, las formas de producción (fines económicos) y las relaciones de producción (fines políticos) que requiere una sociedad determinada. En ese sentido la educación es un acto, un proyecto

* Profesor en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional, Costa Rica.

y un proceso político¹ (Gutiérrez, 1983). Repensar la educación como hecho político es particularmente urgente en épocas como la actual, en la cual los educadores y educadoras deben enfrentar muchas crisis, entre ellas las crisis políticas². Ésta se produce cuando la política deja de estar vinculada al bien común y a la justicia, cuando se la separa de la ética, y cuando se pretende que el bien común dependa de forma exclusiva de las leyes del mercado³ (Serrano, 2004), cuando “la política” se separa de “lo político” y cuando se pretende que lo político –la realidad humana- sea apolítico.

En el pasado, la educación ha sido utilizada para la conformación de la identidad nacional, es decir, ha estado en función de “la política”: por eso en Latinoamérica los sistemas educacionales fueron creados junto al establecimiento de las fronteras de los países (Torres y Morrow, 2005). Cecilia Sánchez (2000) explica cómo, después de la emancipación política, las jóvenes naciones latinoamericanas, en el siglo XIX, concibieron la educación como vehículo para la nacionalización-civilización de la sociedad. Por medio de la educación se esperaba “pasar de una comunidad fáctica, permeabilizada por las tradiciones premodernas propias del continente, a una forma de reunión racional, socializada o civilizada, forma que debía ser creada, inventada artificialmente en virtud de una serie de mecanismos técnicos”.

La educación escolarizada occidental ha acompañado muy de cerca el surgimiento y el desarrollo del capitalismo. Ella ha sido concebida como una mediación privilegiada para la construcción del tipo de subjetividad requerida por los modelos de reproducción y acumulación de capital vinculados al libre mercado. Carlos Torres afirma que en América Latina, “la agenda de las reformas educativas en respuesta a la globalización ha sido en gran medida dominada por la derecha neoliberal y por los profetas optimistas del poder de la integración de las nuevas tecnologías basadas en la computación para transformar la metodología educativa” (Torres y Morrow, 2005)”. Peter Mc. Laren (2003), por su parte, afirma que las escuelas, como agencias de producción social, económica

1 Francisco Gutiérrez ha insistido en que el fin principal de la educación es el político: “La escuela hace política no sólo por lo que dice, sino también por lo que calla; no sólo por lo que hace sino por lo que no hace”. *Educación como praxis política*. México: Ed. Siglo XXI, 1983, p. 25. Para Gutiérrez, “la función principal de la escuela es su función político-social”. *Ibid.*, p. 22. Afirma también que el núcleo de la educación no lo constituye la pedagogía, sino la política, y que “los fines de la educación no los determinan ni la ética ni la filosofía, de acuerdo con los valores de validez general, sino la clase dominante, en consecuencia con los fines de su poder”. *Ibid.*, p. 23. Y Pablo Freire, al prologar el texto de Gutiérrez, reconoce que “hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquélla y de ésta”. *Ibid.*, p. 9.

2 En este trabajo distinguiremos entre “la política” como ejercicio del poder y establecimiento de un orden, y “lo político” es decir, la praxis cotidiana de construcción de interrelaciones que realizamos desde nuestros contextos. En ese sentido, la política está atravesada por lo político.

3 Cfr. Alejandro Serrano. *Razón, derecho y poder. Reflexiones sobre la democracia y la política*. Managua: Ed. Hispamer, 2004, p. 86. Según este autor, “la crisis de la política es una crisis ética, desde el momento mismo que su desplazamiento por el mercado significa la exclusión del ser humano en la construcción de su propio destino, y, en consecuencia, la supresión de todo sentido teleológico y de toda trascendencia, de la acción política”. P. 89. Ver también, de Alejandro Serrano, *Política*, en Ricardo Salas (Coordinador). *Pensamiento crítico latinoamericano*, Vol. III, Santiago: EUCSH, 2005, p. 777-786.

y cultural han servido “como poderoso instrumento de reproducción de las relaciones sociales capitalistas y de las ideologías legitimadoras dominantes de los grupos dirigentes” e insiste en el rol que los educadores pueden desempeñar como críticos e intelectuales comprometidos, es decir, como actores políticos.

La educación también ha sido entendida como una mediación imprescindible para las sociedades de economías centralizadas o de proyectos económicos y políticos alternativos. En todo caso, la educación ha sido y sigue siendo objeto de muchos ajustes a los modelos de sociedad y de economía que se privilegian y al servicio de los cuales es puesta.

Los cambios que actualmente se gestan en la educación también obedecen a ajustes a las demandas de una economía globalizada, acelerada por el desarrollo tecnológico. Posiblemente las crisis financiera, alimentaria, energética, de seguridad, social y ecológica que enfrentan recientemente países centroamericanos, están ya generando nuevos ajustes en los sistemas educativos.

Dichos ajustes deben ser analizados no únicamente desde las razones que los han propiciado, sino también desde sus implicaciones en el desarrollo de la sociedad y en el tipo de sujetos que configuran.

Con el desarrollo del Internet han sido creadas nuevas posibilidades para la comunicación y para el intercambio de información, así como nuevas condiciones para la construcción de conocimientos. El internet también está siendo utilizado –cada vez más– como una herramienta al servicio de procesos de educación formal. En efecto, la red ha contribuido a la proliferación de diversas ofertas educativas y ha posibilitado el acceso a distintos grupos de personas. Sin embargo, dicho acceso sigue siendo limitado, pues depende de las posibilidades reales de contar, entre otras cosas, con las herramientas informáticas, con la conectividad necesaria y con los recursos para financiar los costos de las propuestas educativas.

En estas páginas se pretende analizar la dimensión política de la llamada educación virtual o educación en línea, así como sus límites y posibilidades para la construcción de una sociedad más justa y humana. Tal objetivo implica, entre otras cosas, una reflexión sobre temas como el acceso a la educación virtual, el tipo de mediación pedagógica que se privilegia y el trasfondo antropológico y cosmológico que sustenta las prácticas educativas mediadas por ambientes virtuales de aprendizaje.

1. Política y acceso a la educación

El presente trabajo tiene como base la convicción de que ninguna propuesta educativa es políticamente neutra. Freire (1974) afirmaba que toda pretensión de neutralidad en ámbito educativo se debe o bien a la *ingenuidad* o bien a la *astucia*.

Todo proceso educativo construye mundos y es mediado por esos mundos; configura sujetos que se interrelacionan con otros sujetos y normaliza esa interrelación. Y toda sociedad genera los espacios y dinámicas educativas necesarias para la reproducción del tipo de ciudadano que se requiere. Las sociedades construyen procesos educativos, y desde éstos se busca producir sujetos que "calcen" en esas sociedades. Se trata de una circularidad homogenizante que, sin embargo, puede quebrarse, pues la educación podría también no ser reproductora: puede, por eso mismo, generar transformaciones. En efecto, la educación puede mantener y conservar una determinada realidad social, pero posee una "autonomía relativa" que le permite también cuestionar, cambiar y renovar.

Entre los indicadores de la forma en que la educación construye sujetos, mundos y relaciones están las políticas de acceso y promoción. Inversión, gasto público, políticas de acceso, inclusión, mecanismos de promoción, procesos de privatización y nacionalización, etc., son todos temas educativos, pero son también temas políticos y económicos. De alguna manera, la forma en que se decide sobre tales temas lleva implícita una forma concreta de entender y construir las relaciones entre los ser humanos. Podríamos parafrasear un dicho popular diciendo: *"dime qué políticas de acceso a la educación promueves y te diré qué tipo de sociedad tienes en mente"*.

En los países centroamericanos el acceso a la educación –especialmente a aquella formal- se ve obstaculizado sobre todo por causas sociales (abandono escolar motivado por inserción precoz en el mundo laboral) y por falta de voluntad política (reducción del gasto público en educación). En este contexto en que la educación aparece como un sistema frecuentemente excluyente y perverso⁴, muchos ven la educación "en línea" como una buena posibilidad de ampliar el acceso y la cobertura. Pero tal ampliación del acceso se la relaciona sobre todo con algunos sectores de la población que no necesariamente coinciden con los que tienen mayores carencias económicas. En efecto, el acceso se amplía para las personas que viven o trabajan lejos de los centros de estudio, las personas con movilidad limitada, aquéllas a quienes las responsabilidades laborales y familiares no les permiten frecuentar la universidad. No sucederá, entonces, lo anunciado en la visión optimista o ingenua de Mariano Corbí (1992), quien cree que el desarrollo de los instrumentos (computadoras, satélites, etc.)

4 El ministro de educación de Costa Rica reconoció, en noviembre de 2008, que las estrategias de evaluación que hasta ahora se han privilegiado, introducen perversidad en la educación nacional. Cfr. *La Nación*, 12 Nov. 2008, p. 4.

permitirá “que en los guetos más pobres se pueda disfrutar de los mismos cursos, de los mismos prestigiosos profesores, de las mismas recónditas asignaturas que en las escuelas de las elites”.

El acceso a la educación, por lo tanto, no está garantizado por la virtualización, aunque ella puede ampliar la cobertura para aquellas personas con dificultades para hacerse presentes físicamente en el aula. En los países centroamericanos está creciendo la conectividad, pero no está creciendo el acceso a la educación universitaria, pues en países como El Salvador y Costa Rica menos del 45 por ciento de los niños que comienzan la educación primaria terminan el bachillerato. El uso de la red con fines educativos está creciendo en Centroamérica junto a la deserción y la exclusión. La educación virtual, entonces, puede ampliar la cobertura, pero tiene pocas posibilidades de contribuir a reducir la brecha social. Es un hecho que la educación en línea sigue siendo inaccesible para las personas más pobres.

El generalizado crecimiento de la educación virtual no parece tener entonces como meta principal, incidir en la democratización de la educación, sino llegar a algunos grupos que tienen dificultades para desarrollar procesos educativos de manera presencial.

Eso, sin embargo, no quiere decir que la educación virtual no puede tener relevancia social. De hecho, la tendrá si en los procesos educativos desarrollados en modalidad virtual los excluidos de la sociedad son un referente continuo, es decir, si los procesos educativos no están alejados del entorno social en el cual se educa y si tales procesos están orientados a intervenir en la realidad para transformarla; si los actores, “a lo largo de su aprendizaje han comprendido que no basta con decir con los labios que los hombres y las mujeres son personas si no se hace nada objetivamente para que se haga efectiva de un modo existencial su condición de personas” (Freire, 1974). En palabras de Girardi (1996), la educación en línea tendrá relevancia social si los actores saben “tomar partido”, es decir, si el proceso educativo les conduce a ser “intelectuales orgánicos” que acompañan la construcción de alternativas culturales, y a ponerse “del lado de los grupos sociales y de los pueblos oprimidos, que emergen a la conciencia y dignidad de sujetos históricos”.

Otras formas de asegurar la incidencia social de la educación en línea están relacionadas con la “alfabetización” digital del mayor número posible de personas y con las políticas tendientes a ampliar el acceso educativo para quienes han sido excluidos de la educación formal y no formal. Se trata no sólo de hacer todos los esfuerzos posibles por superar la brecha digital (que es una expresión de la brecha social) sino de aprender a utilizar las herramientas tecnológicas de forma que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de los y las agentes de los procesos educativos y de sus comunidades. Por otro lado, los esfuerzos de alfabetización

digital deben tomar en cuenta y ser respetuosos de la diversidad de las culturas, muchas de ellas más vinculadas a la comunicación oral, a la escucha y a la narración que a la comunicación visual y a la imagen, que son mediaciones privilegiadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Y habrá que dar un paso más: los procesos educativos –ya sean virtuales o no– tendrán que ayudar a que los que han sido excluidos “tomen en sus manos las riendas de la historia, realizándola y realizándose en ella” y formen parte de un proceso de alfabetización cultural y social que les permita entender la realidad, e interpretarla para transformarla.

2. Lo político y la mediación pedagógica desde el entorno virtual de aprendizaje

Ni el diseño y desarrollo de los cursos en línea, ni el tipo de interrelaciones que se promueve en ellos, y ni siquiera el tipo de herramientas de interacción que se utilizan, son políticamente neutros. Jo Ann Oravec (1996) afirma, al respecto, que todo trabajo de colaboración en el aprendizaje mediado por soportes informáticos contiene una dimensión ética, presente por ejemplo, en las intenciones de quienes lo promueven, en el tipo de interacción que se propicia y en sus efectos.

Toda experiencia de planificación didáctica, de construcción de objetos de aprendizaje y de mediación pedagógica lleva dentro ya una forma concreta de entender al ser humano (antropología) y al mundo que construimos desde nuestras interrelaciones (cosmología). Toda mediación pedagógica se sustenta en una experiencia de humanidad y de mundo que se busca reproducir o reconstruir a partir de prácticas políticas concretas y contextuales. Por eso Freire (1993) decía que la educación es siempre mediatizada por el mundo.

Para rastrear las opciones políticas – y por lo tanto el sustrato antropológico y cosmológico- subyacentes en una propuesta de educación en línea podríamos analizar, por ejemplo, los criterios de acceso, los fines que se persiguen, el tipo de herramientas de interacción de las que se hace uso, la estructura y disposición de los elementos al interior del entorno virtual (características gráfico-espaciales, rigidez o flexibilidad en el diseño), el tipo de roles asignados, y las interrelaciones promovidas y entre los diversos actores, etc. A continuación analizaremos dos de esos componentes de los procesos educativos en línea: las herramientas de interacción –especialmente el foro- y las interacciones entre actores y actoras.

2.1 Las herramientas de interacción. El Caso del foro

Los entornos virtuales de aprendizaje suelen incluir una serie de herramientas construidas con el propósito de facilitar la interacción entre las personas que participan en los procesos educativos: por ejemplo, el foro, el wiki, el internalmail, el chat, la pizarra electrónica, el calendario, la mensajería, las bases de datos, las encuestas, los cuestionarios, los glosarios, los talleres, el slideshow, etc.

Entre esas herramientas destaca el foro, cuyas posibilidades educativas residen sobre todo en su capacidad para generar conocimiento a partir de la puesta en común de perspectivas diversas, la discusión, la comunicación en varias vías y la colaboración en el aprendizaje⁵. El foro es, por la variedad de actividades que se pueden apoyar en él –discusión, opinión, entrevista, recolección de datos, construcción de texto, etc.–, una de las herramientas con mayores posibilidades educativas. Por eso, sin negar el valor del uso didáctico de otras herramientas, vale la pena analizar el foro. Para tal propósito, es necesario partir de algunas consideraciones pedagógicas de Peter Mc. Laren y de Cecilia Garcez.

Inspirándonos en Mc. Laren (pedagogía crítica radical), se puede entender el foro como una herramienta capaz de generar condiciones para el aprendizaje a partir de la naturaleza social del lenguaje. Para Peter Mc Laren, la educación es un proceso culturalmente complejo, en el que es necesario reconocer la naturaleza social del lenguaje y su relación de poder y con las distintas formas de conocimiento. El lenguaje –el que usamos en el foro y fuera del mismo– funciona como mediador de la realidad, es decir, el lenguaje no sólo refleja la realidad, sino que la construye y la re-construye. El lenguaje moldea y transforma el mundo, es un medio primario a través del cual se construyen las identidades sociales, es un agente generativo de la realidad: *“aunque el lenguaje no es la única fuente de la realidad (es evidente que existe un mundo no discursivo fuera del lenguaje) es en gran parte a través de él que se crea el sentido”*. Hay que aclarar, sin embargo, que el lenguaje nunca actúa por sí mismo, sino solamente en conjunción con las localizaciones sociales, referencias culturales, biografías, necesidades y aspiraciones de los interlocutores.

El foro dentro de los entornos virtuales de aprendizaje es, desde este punto de vista, ocasión para la construcción de sentidos a partir del lenguaje. Pero tales posibilidades deben contar con el hecho de que el lenguaje es una construcción social poblada de significados aportados por otras personas, traspasado de acentos e intenciones. Esto no quiere decir que el conocimiento es siempre falso, sino que nunca es completo, pues el lenguaje produce particulares comprensiones del mundo, es decir, significados particulares dentro de lo que Mc Laren llama comunidades interpretativas. En esas comunidades, puede haber discursos que son legitimados y aceptados, y otros que pueden ser desacreditados y marginados. El foro puede ser, en esos casos, ocasión para construir contra-discursos o discursos alternativos a los discursos legitimados por la cultura dominante. El foro hace evidente que no hay un solo discurso ni una sola comunidad discursiva que tenga la concesión exclusiva de la verdad; es una ocasión para la multi-discursividad, para la confluencia de múltiples interpretaciones. No tiene que ser, por lo tanto, lugar de consenso: el foro educa también desde el disenso, desde la descolonización del lenguaje, desde la capacidad de soñar y pensar de otra manera.

5. Sobre el tema de la colaboración en el aprendizaje, ver Débora Niquini. *Informática na Educação: implicações didático-pedagógicas e construção do conhecimento*. Brasília Ed. UNIVERSAUCB, 1996.

Por su parte, Cecilia Garcez nos ayuda a comprender el foro y sus posibilidades educativas desde sus reflexiones sobre la "palabra". Recogiendo los aportes de Rubem Alves, Pablo Freire y Hugo Assmann, Garcez acentúa la necesidad –en las prácticas pedagógicas- del paso de la discursividad a la intersubjetividad a través de la construcción de "puentes" que hagan posible la comunicación y la comunión con el mundo. El principal instrumento para eso es la palabra.

Las palabras, sus acentos y tonalidades y los gestos corporales que las acompañan, son portadoras de significados. Pero no todas las palabras construyen puentes: éstas pueden ser usadas para tareas relacionadas con la conquista, la división, la opresión, la manipulación y la invasión, acciones que Freire denomina antidialógicas.

La educación es un juego de palabras "y el gran desafío teórico-metodológico es usarlas con la intencionalidad de creación de un nuevo discurso, haciendo nacer un lenguaje nuevo que conduzca a cambios paradigmáticos significativos". Desde la palabra se pueden fundar mundos, mediar esperanzas, acompañar proyectos, crear significados; se puede aprender y desaprender. Se puede entrar en mundos simbólicos que ya existen (el mundo simbólico de la familia, de las creencias religiosas, del la región en que vivimos, del profesor...) y se pueden también crear nuevos mundos simbólicos.

Estrechamente vinculada a la palabra está el diálogo. Pero el diálogo no se construye sólo con palabras: nuestro cuerpo dialoga, habla, grita, ve, oye, acaricia, conoce, llora, desea, ama, odia... Somos nuestro cuerpo, y sólo a través de él estamos en el mundo y podemos ser en el mundo: "nuestro cuerpo necesita autoconstruirse constantemente en la búsqueda de complementariedades (propias) de un ser siempre inacabado e incompleto. Por ser inacabados, somos seres deseantes". El cuerpo es, por tanto, un elemento imprescindible para el diálogo y para el aprendizaje: el nuestro es un cuerpo deseante que necesita construirse en la gratuidad del placer. El cuerpo aprende y aprehende lo que da placer: lo que tiene significado o lo que es útil para construir significados.

Garcez entiende los entornos virtuales de aprendizaje como una nueva manera de diálogo que separa los espacios y los tiempos de los participantes en el proceso educativo. La mediación tecnológica no es vista por ella como una negación del diálogo sino como una posibilidad distinta. Reconoce que existe el temor de que la virtualidad destruya la realidad del encuentro y del diálogo, o sea, que haga desaparecer la magia y el encanto de la relación interpersonal presencial y corporal: es el temor por la suplantación de la realidad física, palpable. Garcez (2002) retoma las preguntas de Hugo Assmann al respecto: "¿Las TICs aumentan o disminuyen las posibilidades de una educación para la solidaridad? ¿La conectividad de la era de las redes ayuda a crear condiciones favorables para una sensibilidad solidaria?... ¿Se cambia algo o no en la frágil predisposición humana para una convivencia solidaria?".

A pesar de los temores, Garcez (2002) afirma que los procesos informatizadores hacen posible la superación de las distancias temporales y geográficas, aproximando personas y grupos sociales. Desde la red es posible compartir conceptos, saberes, valores y sentimientos de una manera nueva y distinta. Las herramientas virtuales pueden permitir la construcción de una interacción activa, dinámica, efectiva y afectiva, con un nuevo tipo de lenguaje, una mezcla de neologismos, sonidos y caricaturas que intentan expresar lo que, personalmente, sería dicho con palabras y con corporeidad. Garcez reconoce las posible “pérdidas” de las manifestaciones sensibles y corporales del encuentro persona-persona. Sin embargo, el diálogo a distancia es –en su opinión– “una alternativa viable para el desarrollo de la comunicación en nuestro tiempo y, por consiguiente, una posibilidad de evolución del proceso pedagógico... (el cual es) predominantemente dialógico”. Desde este proceso, tendríamos que capacitarnos para ver el mundo como una red de relaciones y para ayudar a que los seres humanos se sientan incluidos y participantes, desde sus diferencias.

Desde este punto de vista, el foro aparece como una herramienta válida, capaz no sólo de generar conocimiento desde la palabra compartida, sino también de formar un tipo de sujetos interrelacionados, cuya interrelación supera las barreras de las distancias geográficas. La posibilidad de comunicación en varias vías abre espacios para la solidaridad en el aprendizaje.

El foro demuestra que “la posibilidad y necesidad de desarrollar un proceso de interacción participativa y dialogal no se restringe solamente a las relaciones presenciales. Es posible dialogar, aprender y enseñar, así como hacerse presente y ser solidario, a distancia”.

2.2 El foro: un área sensible de la mediación pedagógica en línea

El foro es una de las herramientas de los entornos virtuales de aprendizaje que exige más destrezas particulares por parte de las personas educadoras. Su adecuada utilización puede no sólo contribuir a generar conocimiento, sino también a desarrollar en los actores educativos diversas habilidades sociales y comunicativas. El foro, como otras experiencias grupales, demuestra que el aprendizaje colaborativo es más fructífero que el aprendizaje individual (Oravec, 1996).

Hay que tener presente que una buena parte de las dificultades experimentadas durante los procesos virtuales de aprendizaje tiene que ver con el uso del foro. En concreto, tales dificultades se refieren a aspectos como el tipo de intervención con que se pretende generar inicialmente la participación de los actores en el foro; con su grado de motivación para participar; con la cantidad y calidad de las intervenciones de las personas estudiantes; con la cantidad, calidad y ubicación de las intervenciones generadas por las personas educadoras; con las destrezas de las personas educadoras para crear las adecuadas condiciones para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

Con los aporte de Peter Mc Laren y de Cecilia Garcez, se puede afirmar que el foro puede convertirse en plataforma válida para la generación de conocimiento, para el compromiso y para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, bajo algunas condiciones. Una de ellas es precisamente que contribuya a la interdiscursividad y a la manifestación de la naturaleza social del lenguaje; que sea, en otras palabras, una ocasión para el desarrollo de la alteridad, para entender la vida desde el encuentro y la con-vocación, para comprender el proceso de aprendizaje como un co-aprendizaje.

El foro es una magnífica ocasión para aprender a aprender a partir del esfuerzo por poner en común experiencias y perspectivas diversas; para que eso suceda, el foro debe ser un camino en varias vías, que permita exponer, y volver a exponer a partir de lo expuesto por otros exponentes. El foro nos permite quedar expuestos. Y como se trata de una herramienta de carácter asincrónico, la exposición puede prolongarse en el tiempo mucho más que en circunstancias de exposición verbal-presencial.

Lo que se busca en el foro no es el consenso, sino la argumentación, la fundamentación de las propias opiniones, educarnos en la capacidad para respetar las ideas diversas y los contextos que posibilitan esa diversidad, aprender juntos, resolver conflictos, educarnos mutuamente de tal manera que todos los actores o actoras construyamos conocimientos distintos y contextualizados.

Otra condición indispensable para que el foro sea mediación para el aprendizaje es que los actores y actoras cuenten con la motivación necesaria para expresarse y dejar que los otros se expresen. Los actores y actoras se sienten gestores y gestoras de su propia discusión, y el papel de la persona educadora tiene la función de ayuda o andamiaje.

Las personas participantes se sienten motivadas a participar cuando descubren el valor y el placer de aprender juntos y juntas, de comunicarse, de poner en común, de con-vocar y de sentirse con-vocados y convocadas. No sienten el foro como una camisa de fuerza que les uniforma, ni como una obligación académica, sino como un espacio en el que pueden tomar parte sin renunciar a sus ritmos personales, a sus biografías, a sus memorias y a sus saberes previos; participar en el foro es la natural consecuencia de nuestra alteridad, de nuestra diversidad y de nuestra interdependencia.

2.3 El rol de los actores y su interacción a lo largo del proceso educativo

El segundo elemento a analizar en los ambientes virtuales de aprendizaje es la interrelación entre los diversos actores y actoras, y –de manera particular- el rol que cada actor asume y la forma en que desempeña ese rol. Se trata de un factor que –quizá más que los otros- expresa la dimensión política del proceso educativo, pues es ella misma una práctica política concreta. La interrelación tiene que ver con el foro, pero también con las otras mediaciones que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.

La red funciona como lugar de confluencia de multiplicidad de actores y actoras que, sin renunciar a sus mundos, conforman múltiples cosmópolis. Es cierto que la forma en que interactúan y se interrelacionan tales actores y actoras puede estar caracterizada por la homogenización, la colonización, la dependencia. Pero no necesariamente tiene que ser así: puede también ser ocasión para la interdependencia positiva (Niquini, 1999), la solidaridad en el aprendizaje, la solución de conflictos, el diálogo y otras destrezas sociales.

El rol de la persona educadora puede ser pensado como mediadora de procesos de interacción igualitaria, y como promotora del desarrollo de la creatividad, la autonomía y la interdependencia.

La persona tutora, como mediadora, es creadora de condiciones para que las personas construyan conocimientos y significados. No es dueña del proceso, pero sí cuidadora del mismo. Efectivamente, el proceso educativo debe ser cuidado. La persona tutora no renuncia a su tarea de cuidar el proceso. En esta tarea se establecen, ciertamente, relaciones de poder, resistencias y luchas. El problema no es que existan relaciones de poder, sino el tipo de relaciones de poder que se generan. Michel Foucault (2003:28) afirma que todo conocimiento es consecuencia de la lucha, del poder; todo conocimiento tiene una historia política: "solamente en estas relaciones de lucha y poder, en la manera en que las cosas se oponen entre sí, en la manera en que se odian entre sí los hombres, luchan, procuran dominarse unos a otros, quieren establecer relaciones de poder unos sobre otros, comprenderemos en qué consiste el conocimiento". La persona tutora establece unas relaciones de poder que no deben impedir a las y los estudiantes tomar también en sus manos el cuidado del proceso, a partir de sus contextualidades, sus biografías, sus memorias. Cuidar el propio proceso, siendo concientes de las luchas que él lleva dentro, es indispensable para aprender.

El tutor y la tutora son, en el entorno virtual de aprendizaje, una presencia que cuestiona, que provoca, que puede aprovechar el disenso para generar diálogo, y el diálogo para generar conocimiento. Es una presencia que no impide el protagonismo de los demás actores, que es más acompañante que juez y vigilante.

La persona educadora entiende el entorno virtual como espacio en el que confluyen muchas perspectivas, muchos saberes, experiencias y voces. Con sus intervenciones favorece esa pluralidad y la convierte en ocasión para el aprendizaje.

La persona educadora de cursos en línea es ante todo educadora, es decir, alguien que busca crear un ambiente educativo: es una persona preocupada y ocupada por que afloren las potencialidades de cada actor y de cada actora, incluso las suyas propias. Como tal, es paciente y respetuosa del ritmo

y de las potencialidades de cada uno y de cada una, de sus experiencias, saberes, memorias y aspiraciones. Es creativa para presentar más de un camino de búsqueda, y además es capaz de valorar los caminos señalados por otros actores y actoras. Es una persona capaz de hacer preguntas honestas, es decir, preguntas cuya respuesta desconoce. Es capaz de expresar aprecio y amabilidad a pesar de los límites de la no presencialidad; aprecia y agradece las versiones de "verdad" que no coinciden con la suya. Fundamenta sus puntos de vista y exige que los demás actores y actoras hagan lo mismo.

Para promover la interacción entre los actores, las personas tutoras recurren a las herramientas que poseen los diversos entornos virtuales de aprendizaje, concientes de los límites y posibilidades de tales herramientas. Interactúan y acompañan la interacción, asegurando que se desarrollen destrezas sociales tales como el diálogo, la solución de conflictos, la solidaridad, el respeto a la diversidad.

Los otros actores y actoras se sienten y son protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. Son personas autónomas en la administración de su tiempo y demás recursos, pero interdependientes en sus procesos de aprendizaje. No son receptoras pasivas de contenidos, sino rectoras de los mismos y creadoras de significados desde sus propios contextos. Durante el proceso articulan los contenidos con la vida y con la sociedad en que viven, y desde esa articulación construyen sentidos.

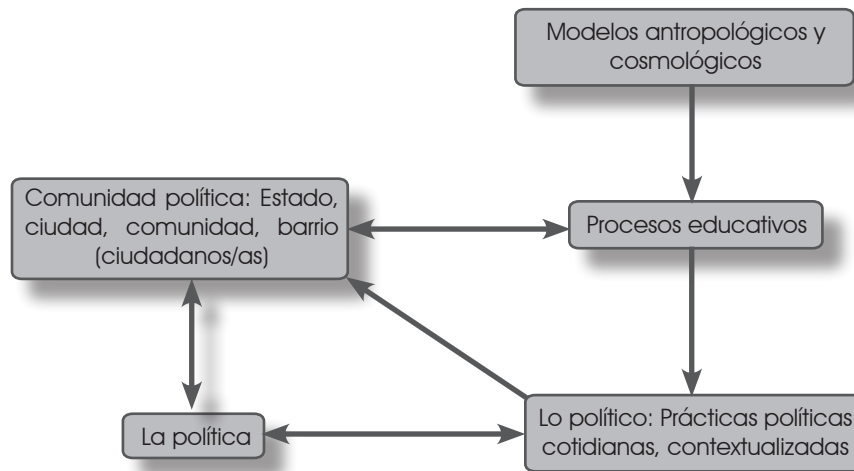
En la interrelación, los diversos actores y actoras van configurando nuevas formas de construcción de aprendizajes, condicionadas por sus contextos respectivos, sus referencias culturales, sus biografías, sus intereses, sus estilos de aprendizaje, etc.

3. El trasfondo antropológico y cosmológico de la educación virtual

Como se ha visto, existe una estrecha relación entre la antropología y la cosmología en que se inspiran los procesos educativos, y las prácticas políticas que se producen, se reproducen, se deconstruyen y reconstruyen a partir de tales procesos.

En este apartado se pretende sólo iniciar una reflexión sobre la forma en que los modelos antropológicos y cosmológicos que subyacen a las experiencias de educación virtual inciden en las prácticas políticas de sus actores y actoras. Se entiende aquí por modelo antropológico al tipo de sujeto que se busca formar y con-formar a partir de los procesos virtuales de aprendizaje. Se entiende lo cosmológico en relación al tipo de mundo que se construye a partir de las propias interrelaciones y prácticas políticas. Las cosmologías, en ese sentido, se refieren a los distintos mundos posibles que, desde las interrelaciones y desde las interacciones con la naturaleza, los seres humanos son capaces de configurar.

Como tales, las cosmologías implican posibilidades antropológicas y son fuentes de imaginarios políticos y sociales. Los mundos que se construyen, a su vez, se sustentan en la forma en que se concibe y “practica” nuestra humanidad, en las memorias y en las tradiciones de seres humanos concretos e históricamente condicionados.



En los entornos virtuales, los modelos antropológicos y cosmológicos atraviesan contenidos, metodologías, interacciones, diseños, herramientas de aprendizaje y actividades propuestas. Ser conscientes del modelo antropológico y de mundo que subyace a toda propuesta educativa permite desvelar sus intenciones, sus teleologías, sus posibilidades y sus límites.

Es un hecho que la actual estrategia de globalización contiene ya un modelo antropológico y cosmológico. Su antropología guarda relación con la inversión efectuada por la modernidad europea capitalista en la manera en que el ser humano entiende sus relaciones consigo mismo, con la naturaleza y con sus semejantes. Esa inversión implicó cortar todo nexo con la comunidad y con la tradición, y proyectar al sujeto como un centro de acelerada eficacia en función de la globalización de sus posibilidades de apropiación (Fornet-Betancourt, 2007). Y su cosmología guarda relación con el mercado. Se trata de construir un mundo según el modelo del mercado, en el que los individuos usan su libertad para competir. Detrás de muchas propuestas educativas –virtuales y presenciales- subyace ese tipo de modelo antropológico y cosmológico, por lo que tales propuestas suelen estar orientadas al fomento de la competitividad, del individualismo, de la independencia, y están impregnadas de la lógica ganar-perder (para que yo gane otros tienen que perder).

Desde los procesos educativos se puede, seguramente, repensar el tipo de mundo que se quiere construir y el tipo de ser humano que se busca con-formar. Ese ejercicio de repensar lo antropológico y cosmológico de la educación también es posible desde los procesos educativos mediados por entornos virtuales: en el

contexto centroamericano –marcado por tantas formas de exclusión- se debería promover procesos educativos inspirados en una cosmología que parta de la comprensión del ser humano como sujeto protagonista, con-vocado por los otros y las otras, y capaz de construir su humanidad desde esa con-vocación y desde el encuentro; y se debería entender los mundos que se construyen como “vecindades” (lugares en los que nos sentimos y somos cercanos) desde las que se puede reconocer el rostro de los otros y de las otras que nos interpelan. El modelo de mundo no será, entonces, el mercado, sino el que se pueda construir desde la con-vocación, la vecindad y el diálogo en igualdad de condiciones.

3.1 Repensar el mundo desde la in-vitación

Los verbos castellanos in-vitar y con-vidar, precisamente por hacer referencia directa a la vida, son sumamente elocuentes cuando se quiere referir a la educación, especialmente cuando se busca poner el acento en la dimensión social del aprendizaje y en la exigencia ética de aprender de forma colaborativa. Quizá sea Emmanuel Levinas quien más ha destacado la exigencia ética que se desprende del rostro del otro y de la otra: un rostro que es invitación, convocación y llamada.

La forma en que Levinas (2002:203) describe el llamado del “rostro del Otro”, puede ayudar a repensar el modelo antropológico y cosmológico que subyacen a los procesos de educación virtual que se promueve, a pesar de que en este caso el rostro del otro y mi mirada, mi rostro y su mirada, están separados en el espacio y en el tiempo, y a pesar de que el rostro se revela (epifanía) sólo a través de los lenguajes de la virtualidad.

Levinas habla de una fenomenología trascendental de la sensación para describir algo que va más allá del realismo moderno referido a la afectación de un sujeto por un objeto. En esa sensación-mirada, el rostro del Otro se niega a ser contenido, a ser comprendido: “el Otro permanece infinitamente trascendente, infinitamente extranjero, pero su rostro, en el que se produce su epifanía y que me llama, rompe con el mundo que puede ser común”.

Según Levinas, a través del discurso se entra en relación con lo infinitamente trascendente, con el Otro. El mundo que se construye desde las propias interrelaciones educativas no es, entonces, el de sujetos y objetos, poseedores y poseídos, dominadores y dominados, aprehensores y aprehendidos, sino el de rostros que se interpelan, que se llaman, que se convocan, que se in-vitan, que se niegan a la posesión, a la aprehensión: “la expresión que el rostro introduce en el mundo no desafía la debilidad de mis poderes, sino el poder de poder” (p. 208). Con la inspiración de Levinas, se podría hablar de una antropología del rostro que habla, que con-voca, que con-vida: “el rostro me habla y por ello me invita a una relación sin paralelo con un poder que se ejerce, ya sea gozo o conocimiento”.

Se podría entonces referir a una pedagogía que parte de la lógica de la invitación, de la diferencia y de la con-vocación, opuesta a la lógica de la negación y del homicidio; una lógica de lo infinito, más que de la totalidad; una lógica que –en lenguaje de Hinkelammert (2003:19)- se podría describir como “de reproducción de la vida humana real y concreta” y de la responsabilidad más que de la reproducción de capital humano.

3.2. Repensar lo político y la política desde los procesos educativos

Las posibilidades de promover prácticas políticas humanizantes desde los procesos educativos están determinadas fundamentalmente por los fines que le asignamos a la educación. Tales fines configuran las características de acceso y permanencia, las metodologías, las interrelaciones y el tipo de personas y de sociedad que se quieren formar a partir de la experiencia educativa.

Juan José Sánchez (1991) identifica varios tipos de fines o funciones atribuidas a la educación: función conservadora, motora, política, económica, de selección y asignación social, función mistificadora. Todas ellas podrían resumirse en las funciones política y económica: la primera se refiere al tipo de mundo al servicio del cual es puesta la educación; la segunda se refiere al suministro de mano de obra que satisface las demandas económicas.

Los procesos educativos mediados por los ambientes virtuales de aprendizaje también están sustentados en fines políticos y económicos, aún cuando no siempre somos conscientes de ello. Se trata de fines que generalmente acentúan más el carácter mantenedor que las posibilidades transformadoras de los procesos educativos. Sin embargo, las experiencias educativas mediadas por ambientes virtuales, como cualquier otra experiencia educativa, poseen gérmenes y posibilidades transformadoras. Es decir, la educación puede ser puesta al servicio de procesos liberadores y humanizadores, que entienden al ser humano como ser haciéndose y haciendo con los otros, con-vocado, protagonista de la historia.

La no neutralidad de los procesos educativos pone en guardia a las personas educadoras, y desafía a ser críticos con respecto a las propuestas y a los procesos que se promueven, especialmente con respecto a los fines, y a ser capaces de identificar los detalles en que se expresan los fines: incluso los que parecen insignificantes pero que son determinantes en la construcción de subjetividades; esos detalles a los que se refiere Michel Foucault (2003, p. 141) cuando describe los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”. Foucault habla de los diminutos dispositivos que conforman la “mecánica del poder” mediante la cual se crean subjetividades. Esos dispositivos, que conforman sujetos y sociedades, están presentes también en el tipo de herramientas virtuales utilizadas, en la forma en que se utilizan, en el tipo de interacción que generan, e incluso en la forma en

que se ubican e interrelacionan los diferentes elementos en el ambiente virtual de aprendizaje.

Repensar los fines de la educación y la forma en que esos fines –con los modelos antropológicos y cosmológicos en que se inspiran- se expresan en la cotidianidad de las interrelaciones que protagonizan los actores y actoras de los procesos educativos –incluyendo los “diminutos dispositivos” de que habla Foucault- es una forma de tomar en serio la dimensión política de la educación.

Conclusión: Una hermenéutica de la educación como praxis política

Tomar en serio el carácter político de la educación –y particularmente de la educación en línea- implica, como se ha visto, entender los procesos educativos como práctica concreta de lo político. Eso exigirá reconocer la relevancia del otro y de la otra no sólo para aprender a aprender, a hacer y a ser, sino sobre todo para aprender a convivir. Tal aprendizaje exige de una nueva hermenéutica.

Raúl Fonet Betancourt la denomina “hermenéutica de la alteridad”, la cual debe partir del reconocimiento del “extraño” como intérprete y traductor de su propia identidad. Desde esta hermenéutica debiéramos ser capaces de superar el horizonte de la división sujeto-objeto, para generar intercambio de interpretaciones. A lo largo de este proceso, los actores y actoras de los itinerarios educativos podemos reconocer aquello de lo que nos privamos cuando –buscando certezas y seguridades- se reduce la realidad a la propia interpretación. Se descubre, entonces, que la comprensión profunda de lo que se llama “nuestro” o “propio” sólo es posible en un proceso que exige la participación interpretativa de los otros y las otras (Fonet-Betancourt, 2004).

Por su parte, Edgar Montiel (2004) insiste en la necesidad de una hermenéutica fundada en una serie de valores compartidos, que reconozca y respete las diferencias culturales y que permita, sobre todo a los más desfavorecidos, articular sus identidades y expresar sus preocupaciones.

Una hermenéutica de la alteridad que se haga cargo de las diferencias culturales, permitiría lo que se podría denominar una transformación intercultural de la educación. Se trataría de una educación cada vez más consciente de su dimensión política, de su carácter ético, de su responsabilidad en la creación de espacios en los que todas las voces tengan lugar.

En el caso de la educación virtual, se trataría de impregnar de esa hermenéutica todas las formas de interrelación entre actores y actoras, así como todas las formas de interacción de ellos y ellas con los contenidos y con el contexto en que viven y aprenden.

Bibliografía

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Ed. Nancea,
- Comoglio, M. (1999). *Modelli di applicazione del cooperative learning*, en Mario Comoglio (Coord). *El cooperative learning. Strategie di sperimentazione*. Torino: Ed. Gruppo Avele,
- Corbí, M. (1992). *Proyectar la sociedad, reconvertir la religión*. Barcelona: Ed. Herder,
- Prieto, D. (1995). *Mediación Pedagógica y Nuevas Tecnologías*. Bogotá ICFES, p. 16.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). *La interculturalidad a prueba*. Quito Ed. Abya Yala,.
- _____ (2004). *Pressupostos, límites e alcances da filosofia intercultural*, en Antonio Sidekum (Coordinador). *Alteridade e multiculturalismo* (Apuntes para el curso "El ser en la filosofía española-ética y alteridad"). San Salvador: UCA,
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- _____ . (2003). *Vigilar y castigar*. México. Ed. Siglo XXI,
- Freire, P. (1974). *Educación, liberación e iglesia*, en Pablo Freire et Al. *Teología negra, teología de la liberación*. Salamanca: Sígueme,
- _____ (1993). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI,
- Garcez, C. (2007). *Una pedagogía dialógica: hacia el desarrollo espiritual humano*, en *Revista Ecuménica*. Separata. Volumen 2. No. 2.
- Girardi, G. (1996). *Para una alternativa a la globalización cultural y educativa*, en *Alternativas*, Año 4, N° 7
- Gutiérrez, F. (1983). *Educación como praxis política*. México: Ed. Siglo XXI,
- Hinkelammert, F. (2000). *Crítica a la razón utópica*. San José: DEI, p. 19. También de este autor, *El sujeto y la ley*. Heredia: EUNA. 2003
- _____ (2003). *El sujeto y la ley*. Heredia: EUNA.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ed. Sígueme,
- Mc Laren P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens,
- Montiel, E. (2004). *A nova orden simbólica: a diversidade cultural na era da globalização*, en Antonio Sidekum (Coordinador). *Alteridade e multiculturalismo* (Apuntes para el curso "El ser en la filosofía española-ética y alteridad"). San Salvador: UCA,
- Niquini D, (1996). *Informática na Educação: implicações didático-pedagógicas e construção do conhecimento*. Brasília Ed. UNIVERSAUCB.
- _____ (1999). *A transposição didática e o contrato didático*. Brasília: Ed. Petra,
- Oravec, J. A. (1996). *Virtual individual, virtual groups. Human dimensions of groupware and computer networking*. Cambridge: Cambridge University Press,.

- Sánchez, C. (2000). *El surgimiento del Estado-nación*, en Arturo Roig, *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. Madrid: Ed. Trotta,
- Sánchez, J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid Ed. Libertarias, .
- Serrano, A. (2005). *Política*, en Ricardo Salas (Coordinador). *Pensamiento crítico latinoamericano*, Vol. III, Santiago: EUCSH,
- _____ (2004). *Razón, derecho y poder. Reflexiones sobre la democracia y la política*. Managua: Ed. Hispamer,
- Torres B. y Nicholas, C. (coordinadores), (2005). *Globalización y educación*. Madrid: Ed. Popular.
- Torres, C. (2006). *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid: Ed. Popular.
- Torres C. y Morrow R. (2005). *Estado, globalización y política educacional*, en Burbules