

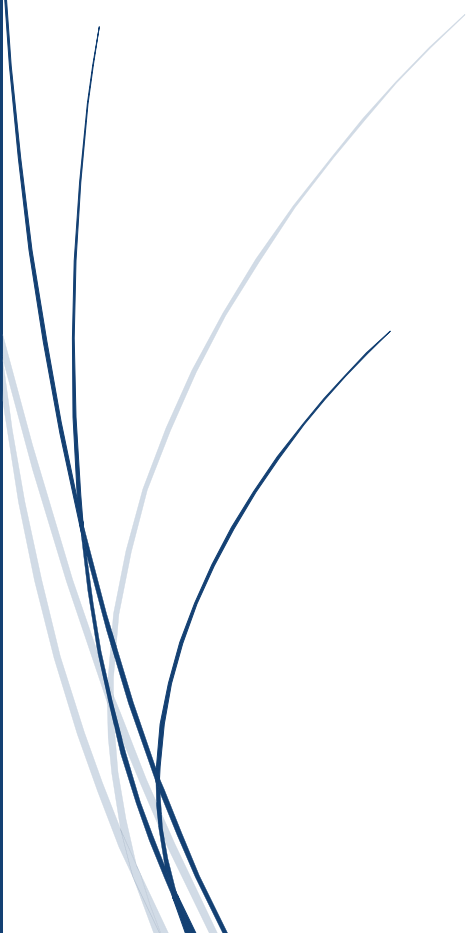
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PERIODISMO Y
COMUNICACIÓN SOCIAL
MAESTRIA EN PLANIFICACIÓN Y
GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN (PLANGESCO)

16-12-2014

Educación a distancia

Abordaje desde la comunicación/educación

Tesis



INDICE

Palabras preliminares	4
I.- Introducción	6
II. Marco conceptual	7
El punto de partida de la planificación	12
De la metodología ideal a la practicada	12
III. El campo de la educación a distancia	14
IV. Estado de la cuestión	24
V. Diagnóstico de la comunicación/educación en la educación a distancia	32
La construcción del escenario	33
Globalización	33
Sociedad de la Información	34
Sociedad del Conocimiento	35
La sociedad red	35
La posmodernidad	37
La urdimbre tecnológica	39
Las agencias	40
Las agendas	43
Políticas culturales	45
El dispositivo de la educación a distancia	46
Perspectiva sincrónica comparada	51
El marco normativo.	57
VI. Estudio de caso: la comunicación/educación en la Comisión de Educación a distancia de la UNLP	59
Conclusiones preliminares	86
VII Conclusiones	89
VIII. Bibliografía	91
IX. Anexos	102

A mis padres,

A Gustavo,

A mis hijos,

A Jorge Huergo, que desde donde está sigue luchando por el cambio social

Palabras preliminares

Este trabajo de tesis nació en los inicios del tercer milenio, con la idea de ayudar en su búsqueda a una amiga que no tenía conexión a Internet. Lo que no podía prever era que su necesidad de materiales sobre educación a distancia fuera a brindarme preguntas, inquietudes, sospechas, caminos todos para la investigación.

En contacto con la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED), se percibió que la noción de comunicación manejada distaba de entramarse con lo aprendido en la Maestría PLANGESCO, donde había quedado en evidencia que era imposible pensar la comunicación fuera de la producción y lucha por el sentido.

Entonces, la comunicación brillaba integrando el nombre de las novedosas Tecnologías de la Información y la Comunicación, las conocidas luego por la sigla: TIC. De esa manera, la comunicación se hacía parte formante de un medio tecnológico que a la vez que la ponderaba, la disolvía, la licuaba. Y lo que se perdía así era la memoria de otros modos de conceptualizarla, de comprenderla como parte inherente de lo social.

Esta tesis empezó así con la inquietud de quien observa el juego de manos de un prestidigitador y no puede entender el truco, con las preguntas enhebradas entre muchos silencios y la sospecha latente de la existencia de una maquinaria global. Y este es el desafío encarado. De los procesos, mucho hay para contar: la dominación junto con la manipulación eran prácticas de otras épocas y el poder del receptor había derogado las posibilidades de sospecha. Ante los ojos, un mundo libre se abría en abanico con la educación a distancia como aliada y aun así, un universo más humano parecía cada vez más lejano.

Pero es un proceso largo el vivido, y no sería justo no reconocer que investigador y objeto han cambiado. Las tecnologías lo han hecho (el diskette dibujado en una página del entorno virtual dice lo velozmente que algunas han caducado). También se reconfiguró el escenario político, muchas veces cambió de Presidente la UNLP, y el proyecto de contar con Educación a distancia perdura y no solo se mantiene, sino que crece. Y si al principio se buscaba la relación entre aquellos sueños estudiantiles defendidos en 1918 con esta etapa, hoy, obligadamente, lo seguimos haciendo. Porque como entonces, es inherente a lo humano el tener sueños, el intento de cristalizarlos en realidades, y preguntar y seguir preguntando qué hace la educación con ellos y por ellos, y con los deseos genuinos de vivir en paz y con justicia y libertad.

Y no sería justa si no revelara que PLANGESCO tiene un papel central en este crecimiento, ya que puso los mejores docentes en comunicación, y no meramente

por su capacidad oratoria, sino por los valores que detentan. Muchos de ellos llegados del exilio, nos trajeron el valor y el sentido de sus luchas. Ellos nos regalaron la UTOPIÍA, esa palabra que los diccionarios quisieron borrar y reescribieron con desdén porque no quieren esperanzas, porque saben que de gente esperanzada proceden las fuerzas del cambio y no que lo más grandioso de nuestros pueblos es su gente, y las ganas que eso da de vincularnos, de unirnos para hacer otro futuro.

Porque comunicar es amar, buscar la común unión, es amar los vínculos que vamos conformando; por eso también es justicia nombrar a los que creyeron que podía escribir este trabajo, y que todas esas presunciones e ideas que me iban merodeando debían tener algún sentido. Ellos son quienes me apoyaron y me acompañaron: mi esposo, Gustavo, al que le debo las mil paciencias y haber estado ahí siempre creyendo en mí y ayudándome a crecer; nuestros cuatro hijos, a quienes pido perdón porque antes que una madre tuvieron una tesista; los amigos, mi directora de tesis, Nancy Díaz Larrañaga, que me mostró que los límites de la paciencia siempre se pueden estirar; el programa PROFITE, que me dio el envío final, y el estímulo recibido de manera sostenida por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

I.- Introducción

La educación a distancia es un tema contemporáneo, de amplia difusión, de grandes posibilidades. Aun así, a la hora de emprender una práctica de ese tenor en una institución de educación superior, se convierte en una pregunta y después en problema.

Porque requiere tomar muchas decisiones, y para ello hay que contar con abundante información y también con personas, con profesionales provenientes de disciplinas diversas, que hagan posible tal emprendimiento. No es igual armar un curso a distancia que decidir qué educación a distancia necesita una institución presencial, ni una nueva, que debe decidir si será presencial, virtual o ambas a la vez. Y las disciplinas hablan distintos idiomas, con lo cual comunicarse para gestionar no es sencillo.

Tampoco gestionar educación a distancia debe ser un tema exclusivamente de tecnólogos, presunción que nos lleva a pensar que todavía, si hay un proyecto educativo que se inicia, será necesario pensar en educación: qué educación queremos, para qué momento histórico, en qué contexto, para distribuir qué clase de saberes, con qué objeto, para qué sujetos, con idea de forjar qué identidades, para producir qué luchas de sentido, vale decir, producir una gestión en educación a distancia equivale a gestionar prácticas de comunicación: pensar educación en articulación con la comunicación, para entender desde qué proyecto político, en qué campo, con qué estrategias. Esa es la mirada de la comunicación/educación. Y para sostenerla se debió efectuar un recorrido conceptual por la comunicación, que como tal aparece en el segundo capítulo.

La cuestión del campo de la educación a distancia, como se la conoce, tuvo que ser rastreada, revisada, comprendida. Y dio lugar a no pocas sorpresas, como se ve en el capítulo que sigue. Definitivamente, asumir una gestión en esta modalidad implica la apropiación de una práctica que tiene una historia, actores, teorías, mucho por conocer.

En el cuarto capítulo se presenta el estado de la comunicación en la educación a distancia: las distintas disciplinas que la abordan, que la recrean.

En lo que sigue, aparece el trabajo de diagnóstico, que pone especial énfasis en la construcción del escenario, y en el capítulo que sigue se adentra en el caso para

asumir un trabajo de observación participante, registro y sistematización de datos, de carácter pretendidamente etnográfico.

Seguramente ciertos apuros y desprolijidades metodológicas se perciban como problemáticos para producir acuerdos, pero a pesar de ello, la educación a distancia se sigue mostrando como un campo potencial de trabajo, un reservorio de saberes, una estrategia democratizadora y si se logra mostrar lo que la comunicación/educación revela, una práctica para el cambio social.

II. Marco conceptual

Cuando se hace referencia a la comunicación, la empiria la vincula directamente al diálogo, esto es, al intercambio discursivo entre, al menos, dos personas. Esta primera aproximación ya es útil para reconocer el papel que la comunicación desempeña en relación con lo social, de tal modo que se constituye en medio necesario para la socialización. Emerge entonces como práctica netamente humana y enteramente social.

Ya en el número 3 de la revista "Comunicación/Cultura", sostenían Héctor Schmucler junto a Armand Mattelart el rechazo a la estrechez de considerar solo los fenómenos localizados en el clásico esquema de emisor-canal-receptor para entender la significación que adquieren los mensajes¹.

La palabra comunicación, etimológicamente, procede del latín, de cuyo verbo *communicare* procede la acepción que pone énfasis en la relación, esto es, en el vínculo que hace posible el entendimiento, la transmisión de información, la empatía, en tanto el adjetivo *communis* refiere aquello que es común, compartido. Comunió, por su parte, unida desde el origen, da cuenta de la común unión que se hace posible por la comunicación, como meta, principio y fin, como principio que aúna y mueve a poner en común para alcanzar lo que la comunió da: la unidad. De esta manera, el término comunicaci3n muestra desde su génesis su sentido: unir lo que está disperso o bien lo distinto, en aras de alcanzar la unidad.

Los estudiosos de la comunicaci3n, por su parte, dicen de ella, como es el caso de María Cristina Mata², por su parte, y Aníbal Ford (2008), que se trata de un objeto complejo e indefinible. Se trata de una mirada que se entrama con otras de manera interdisciplinar. Para este último, la preocupaci3n por el sentido (y por ende, por la comunicaci3n) tiene lugar en virtud de la opacidad de las sociedades y de los sistemas cada vez más diversos de mediaciones, en relación con el intercambio cultural, con el uso de los medios, con el crecimiento de las ciudades y con el avance de las tecnologías. En ellos se asiste a la defensa de la comunicaci3n como mirada atravesada por una interdisciplinaridad que la aleja de una posible autonomía científica que, de asumir, supondría con ello instalar una batería de dispositivos de medici3n o convertirla en una herramienta funcional a objetivos distintos de los que ella misma detenta.

En la base de la comunicaci3n está la producci3n de sentidos compartidos, lo que la coloca dentro de las prácticas sociales, en los términos de Bourdieu (1991), para

¹ También en Schmucler (1997)

² Apuntes de clase.

quien son espacios donde se objetiva la realidad social y se encarna en los sujetos en el *habitus*³. Cada campo (económico, cultural, social y simbólico) se define por el capital distribuido inequitativamente, en el que los agentes tienen intereses y desarrollan estrategias de apropiación del mismo, esto es, prácticas tendientes al poder. De allí que articula campo y *habitus*, en el que hay esquemas de pensamiento y de percepción y donde los poderes hegemónicos tratan de "marcar" el deseo. La dominación se asienta en el ejercicio del poder simbólico. Así, quienes ejercen este poder establecen las reglas del juego y las jerarquías de cada campo y de los distintos campos. Deben ser poseedores de un capital –económico o cultural- legitimado socialmente. De ahí que las diferencias sociales que de esta manera se establecen, tienden a ser percibidas como naturales.

Pero la comunicación no puede sino ser comprendida dentro del campo social, de donde emerge. Y este entorno conceptual se entiende, con Bourdieu, multideterminado por elementos culturales y económicos simultáneamente. Para él, el poder económico solo puede perpetuarse si logra hegemonizar el poder cultural y ejercer el poder simbólico. Al respecto, Saintout señala que en la actualidad se asume⁴ que los fenómenos culturales son esencialmente simbólicos, de manera que el estudio de la comunicación/cultura se relaciona con las acciones productoras, de distribución, circulación y consumo de la significación en la vida social⁵.

Allí la comunicación se muestra como una práctica social del orden del discurso, concepto que, de acuerdo con Foucault (1992), entrama poder, en tanto "está socialmente regulada y distribuida a fin de conjurar los riesgos aleatorios"⁶. De acuerdo con el filósofo francés, las prácticas sociales generan dominios de saber y estos a su vez nuevos sujetos de conocimiento; los dominios de saber son del orden del poder. Sostiene, en dicha obra que "En toda sociedad la producción del discurso está controlada, seleccionada y distribuida con la función de conjurar poder, dominar lo aleatorio y conjurar la materialidad". Para ello, hay una serie de mecanismos de prohibición: el tabú del objeto, los rituales de las circunstancias y el derecho privilegiado del sujeto que habla; los hay externos, internos y propios del sujeto que habla. Entre los externos figuran lo prohibido, razón-locura y la voluntad de verdad.

³ Bourdieu (1991:92) así lo explicita: "Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser el producto de obediencia a reglas y, a la vez, que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta".

⁴ En Los estudios de recepción en América Latina, P.43.

⁵ Sin olvidar que para Gramsci la cultura es un campo estratégico articulador de conflictos.

⁶ Op.Cit., P. 11

Entre los internos, el comentario, el autor y las disciplinas, y entre los últimos, el ritual, las sociedades de discurso, los grupos doctrinales y la educación.

A fin de recuperar los procesos, esto es, la dinámica en la cual se inscribe el cambio social, cabe considerar el aporte de Raymond Williams (1977) en lo que refiere a la complejidad cultural como producción en la que opera en distintas dimensiones el cambio cultural: lo arcaico, lo residual y lo emergente.

En este entramado propuesto en el que los discursos tensan el campo comunicacional pretendiendo sentar el poder de la hegemonía, es en el que la pregunta por el cambio social se considera necesaria para reconocer y comprender los juegos del poder⁷, los juegos de lenguaje, en los términos de Wittgenstein⁸ y considerar en su direccionalidad la constitución de espacios de mediación. Porque "la conducta del hombre solo cobra sentido en el marco de un horizonte ya configurado por el lenguaje", de ahí que "los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje". De ese modo, "imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida". En consecuencia, considera que la tarea del investigador social es fundamentalmente la de analizar el lenguaje, para revelar "tanto los mecanismos de producción y reproducción social de los significados como la relación existente entre cada juego de lenguaje y la forma de vida que le corresponde". Y orientarse a "promover la crítica y la transformación si tomamos conciencia de la responsabilidad que todos tenemos en la construcción social de los significados". Recordá las formas de citar. Revisá otra vez a botta... de cada frase entrecomillada se desprende una referencia bibliográfica

Y es en ese lenguaje donde se producen las llamadas "mediaciones", por Martín-Barbero, que son entendidas como la zona donde se articulan los procesos de producción de sentidos hegemónicos. Sería imposible imaginar discursos sociales producidos por fuera de los procesos de negociación que cada sujeto efectúa. El campo de las mediaciones se halla constituido por los dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma desde dentro el sentido del mundo y de la vida cotidiana (1987:207)⁹. Para él (2002), "el lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez". Y "Dialogar es descubrir en la trama de nuestro propio

⁷ Poder que, siguiendo a Foucault (1992), es una categoría positiva que surge a partir de las prácticas sociales. El poder se ejerce, porque no es del orden de las formas sino de las fuerzas. Por eso toda relación de dominio es una relación de poder. El poder discurre, fluye por la red social en distintas proporciones. Y esta red también tiene agujeros por los cuales se escapan los que quedan fuera de la red de discursos, de poder, en la persona de los excluidos.

⁸ Concepto desarrollado por Silvia Rivera en Díaz, E. (1996: 197-210) siguiendo las *Investigaciones filosóficas*, propias del segundo Wittgenstein.

⁹ En términos informáticos, podríamos decir que se trata de la "interfase" entre el campo y el habitus de Bourdieu.

ser la presencia de los lazos sociales que nos contienen. Es echar los cimientos a una posesión colectiva, comunitaria del mundo” (P.35).

Retomando entonces el punto de partida, con un sesgo claramente humanista, vincular y reivindicador de los sentidos más plenos, se sostiene la palabra del venezolano Antonio Pasquali (1970), para el que la comunicación es aquello que las personas realizan en ejercicio de su libertad, estar-uno-con-el-otro para un con-saber, que así se opone a la positivista asociación con el empleo de medios, que da lugar a uno de los usos más difundidos en nuestra época.

La mirada de la comunicación/educación

Este es el punto de vista desde el cual se habilita la articulación que sostenemos de la comunicación y la educación, expresada así por J. Huergo (1998 y 2005), para quien se pondera la relación vincular entre estos espacios antes que sus especificidades disciplinares, como lo manifiesta en su tesis (2005):

... por la articulación es posible visualizar procesos en su complejidad que resultan más que la sumatoria, juntura o conexión entre elementos previos a la relación. Más aún, es imposible, a partir del concepto de articulación, concebir de forma pura o aislada cada elemento, parte o aspecto, sin referencia a los procesos determinados donde juegan o se ponen de manifiesto.

Se articula en este campo la comunicación en tanto proceso de construcción de sentidos, con la cultura, a través de la idea de diálogo, de educación. De allí que se perciba en los términos explicitados por Huergo (2001):

(Con) Comunicación/Educación hacemos referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos. Pero esto requiere una breve aclaración: Sería posible sostener que existen dos caras de esa articulación entre formación de sujetos (objeto de la educación) y producción de sentidos (objeto de la comunicación):

1. Una cara es la que se percibe en el análisis de cómo los equipamientos culturales producen disposiciones subjetivas: históricamente considerado, cada nuevo equipamiento en el marco de una cultura (como lo son, por ejemplo, los medios y las nuevas tecnologías, pero también las distintas instituciones u organizaciones educativas) opera modificaciones en las disposiciones prácticas, las competencias, las percepciones, de los sujetos.

2. Otra cara es la que nos permite visualizar la articulación entre interpelaciones y reconocimientos (o no reconocimientos): existen “invitaciones” a ser de determinadas maneras, que funcionan como interpelaciones o “modelos de identificación” (sostenidos por los medios, por las escuelas, por grupos generacionales, políticos, sexuales, etc.), frente a los cuales los sujetos nos reconocemos (las asumimos, las hacemos propias, queremos ser lo que se nos invita a ser, las incorporamos, incluso las llevamos a la práctica) o no

Su propósito es significar la recuperación de procesos aun a costa de que se pierdan los objetos disciplinares delimitados por un afán cientificista, o a costa de la posible ruptura con los «imperialismos» de las disciplinas; el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos donde surgen o se originan los problemas y las

producciones teóricas; la producción de algunas bases preliminares para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas (Huergo, 1998).

Esta manera de entender y pretender la articulación entre saberes no constituye un modelo. No conlleva el diseño pragmático que los modelos, vaciados de contexto, configuran para habilitar su trasvasamiento. De hecho, justamente su necesaria inclusión en los contextos de emergencia es lo que le brinda su capacidad crítica y su posibilidad como herramienta transformadora. Esta mirada no es sistemática ni atiende a lo masivo, ni pretende efectividad.

Sí podemos afirmar que la comunicación/educación persigue la transformación, y por eso el rastreo conceptual del cambio social, que contiene la idea de transformación, de variación respecto de un pretendido *statu quo*. Se trata de un cambio vivido en la sociedad en aras de su modernización, de su bienestar, y –conectado con el espíritu de época que lo vio nacer¹⁰– con el desarrollo, fundamentalmente dirigido a subsanar la problemática de la pobreza. En este sentido, la comunicación para el desarrollo, tal como era llamada en ese momento, constituyó un área de estudios y de prácticas que involucró una fuerte corriente de ideas y de fondos movilizadas en nuestra región¹¹. De acuerdo con Claudia Villamayor (2009), en los ochenta el cambio social estaba ligado a la democracia y a la justicia social. Y América latina contaba con variadas experiencias que lo promovían: radios comunitarias, televisión popular, medios grupales liberadores, comunicación educativa, comunitaria, alternativa, medios para la alfabetización, comunicación y educación popular, prácticas y experiencias de comunicación para el desarrollo.¹²

Alfonso Gumucio Dagrón (2007) compara ese momento con el actual y sostiene que así como antes se proclamaba la panacea de la información, así también ahora se hace lo propio con internet y las nuevas tecnologías. Sin embargo, para él la apropiación del proceso de comunicación es tan importante como la apropiación del mismo proceso de desarrollo¹³. Por eso considera que hay que pasar esa distancia que pesa entre los discursos y la acción, de tal manera que se empiece a exigir planes y programas de comunicación para el cambio social, que sean dotados de estrategias de comunicación que los acompañen, con presupuestos reales y no meros gastos en

¹⁰ Decimos espíritu de época porque eran los aires del desarrollismo que buscaban alcanzar el horizonte de América latina en los años sesenta.

¹¹ Más adelante nos referiremos a ella con detalle en el estado de la cuestión.

¹² Op. Cit., P.22-3.

¹³ Op.Cit.

imagen institucional y con personal especializado. Exige procesos y políticas de comunicación que sean realmente sostenibles.

Sin que se trate de un proceso lineal, corresponde decir que en la actualidad se prefiere el término comunicación para el cambio social, que no hace mención directa de la finalidad depositada en el desarrollo sino que nombra una serie de características de las cuales hace mención Amparo Cadavid (2012):

es participativa, surge de la sociedad; se basa en la propia cultura, por ello se respetan las lenguas y la historia; hace uso de las tecnologías disponibles; busca alianzas y establece redes; y es democrática: crea espacio para la expresión y visibilidad de todos.

Del crecimiento del concepto da cuenta la existencia de un Grupo de trabajo (GT) dedicado a él en ALAIC desde hace algo más de una década. Su actual coordinadora, Amparo Cadavid, titula a su ponencia de 2012 "Desarrollo, cambio o transformación: hacia dónde o hacia qué" y allí plantea una cesura en del proceso acaecido:

En las versiones iniciales, la comunicación para el desarrollo era eso, un instrumento o estrategia para alcanzar un nuevo estadio económico, social, tecnológico, más avanzado con respecto al anterior, según una visión o modelo dominante de lo que debe ser una sociedad y una concepción de bienestar.

E incluso se atreve a fundamentar esa distancia explicando que si hoy la comunicación está en otra situación, eso tiene que ver con el fracaso del desarrollo. Al no aparecer otro concepto superador, éste se resignifica como desarrollo humano, integral y sostenible¹⁴. En teoría, se advierte el pasaje del criterio económico central a otro humano. Observa que este cambio giró alrededor del concepto acuñado como "capital social", que fuera completado por Amartya Sen, que le adosa dignidad y libertad, y por el Banco Mundial que agregó las instituciones, relaciones, actitudes y valores que gobiernan la interacción de las personas y facilitan el desarrollo económico y la democracia. En 1999 el Banco Mundial lo llamó "Modelo Integral de Desarrollo". Y en 2000 fue integrado a los Objetivos del Milenio dictados por la ONU, donde parece la cuestión económica no ejercer el mismo peso¹⁵. Algo similar sucedió con la sostenibilidad, que en principio solo involucraba el desarrollo económico y poco a poco alcanzó áreas como el ambiente, la sociedad, la política y la cultura. Por eso aparece la comunicación para el cambio social. En palabras de Cadavid (2012):

Surge así en el año 2000 un concepto que busca denominar este campo de la comunicación que se asocia con la transformación de una sociedad, pero que se fundamenta en la actividad de las personas, de las comunidades, de la sociedad civil: la comunicación para el cambio social. No es una nueva manera de llamar un concepto antiguo, sino un nombre nuevo para una nueva comprensión de la fuerza y

¹⁴ Es de notar que para algunos críticos el apelativo "sostenible" aplicado al desarrollo no constituye sino una suerte de aporía.

¹⁵ a pesar de lo cual se enmascara en el primero y en el último objetivo: erradicar la pobreza y promover la asociación mundial para el desarrollo.

capacidad que tienen lo comunicativo desde la gente; capacidad que ya se visibiliza plenamente en la sociedad.

Resumiendo, la comunicación considerada en su articulación con la educación deviene herramienta transformadora, por lo que se engarza con el concepto de intervención, que de acuerdo con Alfredo Carballeda (2004), es entendido como participación e interpelación. Para que exista son imprescindibles la palabra, la mirada y la escucha. "Tal vez porque la visibilidad implica interpelación, aquello que se ve, interroga al resto de la sociedad, genera preguntas que, articuladas, confieren historicidad a los hechos, transformándolos así en acontecimientos" (Carballeda, 2004:34). Instala territorios que van más allá de los sentidos hegemónicos. La intervención crea nuevas formas de encuentro y puede ser entendida como forma de vinculación y, por lo tanto, como producción social de sentidos. Se requiere una mirada histórica porque "es difícil pensar la intervención sólo como una estrategia hacia la resolución sino también como un necesario dispositivo reparador de injusticias y desigualdades". (Carballeda, 2004:38).

El punto de partida de la planificación

De la metodología ideal a la practicada

El trabajo de planificar en comunicación es, ante todo, una tarea de convocatoria y de profunda escucha en pos de alcanzar a producir de manera conjunta el registro y ulterior análisis e interpretación de los problemas comunicacionales con los que la gestión se enfrenta. Se trata de una práctica compartida y participativa en la que las posibles soluciones nazcan de ese marco de compromiso.

Por ende, lo que se propone es un trabajo de planificación diagnóstica, comunitaria y participativa, donde el comunicador tiene la tarea de invitar, alentar, registrar, escuchar, unir, propiciar, generar y sostener instancias de comunicación. Su tarea es, en primer lugar, la de convocar lo disperso, esto es, a los diversos actores del ámbito en cuestión, para abrir entre ellos canales de comunicación.

El valor agregado que su tarea aporta en las distintas instancias es el de su mirada. Ella dará un plus de sentido a la situación analizada, por variadas cuestiones: ya sea por el clima generado, la confianza, la participación, la renuncia a los liderazgos unipersonales, la voluntad de escucha, el respeto, la atención a la dignidad de cada uno en el respeto de sus tiempos y necesidades, por la motivación sostenida o por la disposición a hacer del discurso una herramienta de liberación.

El diagnóstico propuesto e ideal es participativo, realizado con la comunidad de sentido y su participación consciente y comprometida, su abordaje enriquecedor, su

experiencia, con el relevamiento de las situaciones de estudio, con su observación y la preparación de protocolos, de un registro adecuado y el análisis discursivo y crítico. El diagnóstico realizado en este caso es solitario y acotado a la percepción efectuada mediante la experiencia.

Los pasos del diagnóstico en comunicación

Para empezar, conviene recordar la hipótesis trazada respecto de la posible configuración de un dispositivo, con Foucault (1982) y Agamben (2011), alrededor de esta modalidad educativa. Consecuentemente, la indagación va simultáneamente buscando aquello que es de estricta índole comunicacional y los rastros de un eventual dispositivo.

El diagnóstico propone el planteo de los problemas comunicacionales en términos de proceso. Y es una ocasión especialmente favorable para pensar por ello en utopías, como lo propone en distintos textos Daniel Prieto Castillo (1992, 1995 y otros). Justamente, el valor de instalarlas en esta instancia es fundamental a los fines de evitar la reproducción automática de las prácticas sociales. Se trata de compartir sueños con el objeto claro de hacerlos posibles. Es por esto que el modo de entender la utopía desde el diagnóstico de comunicación es en el sentido de "lugar inexistente" (del griego *u-topos*).¹⁶

Esta propuesta además compone una salida del sujeto respecto de su condición sujeta (valga la redundancia) para descomprimirlo y movilizarlo en aras de sus propios sueños. Si se considera que este ejercicio se realiza grupalmente, entonces la propuesta va mucho más allá al proponer compartir lo que es más propio o íntimo y por añadidura, al ponerlo en común, provocar el anudamiento de lazos insospechados con otros en quienes no se estaba, por lo general, habituado a confiar, de modo que esos otros devengan próximos, prójimos.

Una vez alcanzado este hito que implica volver a pensar utopías, la práctica comunicacional difícilmente se sostenga idéntica. A partir de ahí, se trata de considerar las percepciones y representaciones propias de los sujetos participantes, que dan cuenta de una instancia de comunicación y como cualquier otra, estas están forjadas en el tiempo y en condiciones particulares, con lo cual, siguiendo a Agamben (2011), se trata de reconocer el *locus*, esto es, el lugar y el momento en que estas

¹⁶ Se asume esa definición a sabiendas de la existencia de otra, de gran divulgación en el imaginario social, que la traduce como "lugar inalcanzable", con la cual anima desde el principio a bajar los brazos y renunciar a los ideales.

son incitadas¹⁷. Este ejercicio tiene como valor el ayudar a percibir que la problemática de comunicación instalada no es natural ni se ha producido sola.

En esta misma instancia se producen los reconocimientos de los tiempos, los ámbitos, las instituciones –si cabe-, los elementos posibilitadores del cambio, sus ayudantes, opositores o reproductores, los actores del mismo y también el de las propias capacidades de intervención.

Corresponde a renglón seguido poner a prueba esas intuiciones, relevar más información, confrontarla, verificarla y probar lo que se hipotetizó como condiciones de producción.

Hecho esto, conviene hacer el ejercicio de proyectar dichas líneas o políticas de comunicación con el objeto de avizorar sus posibles consecuencias. Concretamente, se trata de reconocer los posibles fines últimos que persiguen o que podrían alcanzar las prácticas actuales sostenidas en un período acotado de tiempo.

En una tercera instancia, se trata de reconocer cuáles son las condiciones por las cuales se llegó a estos problemas de comunicación: el registro detallado del contexto, de las herramientas empleadas para comunicar, de los medios y los modos, de los momentos elegidos, los ámbitos, también de lo que se comunica y de lo que queda sin comunicar, pasa a formar parte del corpus disponible para mirar estos procesos de frente y reconocerlos como acciones desatadas para alcanzar determinados fines.

Posteriormente, se trata de considerar la masa crítica de información disponible con el objeto de conformar una memoria, una manera de dar cuenta materialmente de cómo se llegó a este problema o nudo de problemas de comunicación, la cual asentar como testimonio, mientras se desarrolla el trabajo de interpretación simbólica compartida, que arroja como resultado las conclusiones del diagnóstico, *input* para la planificación.

¹⁷ Laclau, en Díaz,E. (2000) diría que se trata de reconocer los quiebres, esos espacios por donde se puede intervenir para transformar.

III. El campo de la educación a distancia

*"Que con las tecnologías no nos olvidemos de que enseñar no es una tarea disociada de vivir, ni de que las máquinas no construyen la historia. La historia solo la escriben las personas."*¹⁸

La educación a distancia constituye un modo de denominar una práctica educativa que propone como especificidad la superación de la distancia, en clara distinción respecto de la educación presencial.

La educación a distancia desde la etimología

Para empezar, conviene efectuar su abordaje a partir de la etimología. El término educación, del latín *e-ducere*, plantea desde el principio un problema, ya que la preposición que antecede al verbo *ducere*, que quiere decir guiar, tanto puede proceder de las preposiciones "en" como de "ex", cuyos sentidos son visiblemente contrapuestos: en un caso se trata de guiar, de acompañar al sujeto en un itinerario por su interioridad para que pueda explorarse, conocerse, comprender su situación y actuar en consecuencia, mientras que el segundo pone atención en el acompañamiento que el sujeto requiere hacia fuera, es decir, en su relación con el mundo, en su crecimiento de cara a él.

La aparente ambigüedad del término puede ser considerada, no obstante, una oportunidad, a la hora de proponer un recorrido a la vez interno y externo con el cual superar los condicionamientos a los que el que aprende se ve sujeto. En ambos casos la educación trata de procesos que parten de una acción externa dirigida a la formación de sujetos y de subjetividades¹⁹.

Particularmente, la comunicación/educación entiende y propone su acción como proceso de intervención en el campo de saberes tendiente a la des-sujeción de la persona con miras a la transformación social, siguiendo con ello a Freire en la línea de la pedagogía liberadora y a Marx en la onceava tesis de Feuerbach.

¹⁸ II Congreso Europeo sobre Tecnología de la Información en la educación y la ciudadanía. Una visión crítica. Barcelona 26-28 de junio de 2002

¹⁹ Tan importante es la práctica educativa que Dewey compara lo que es la nutrición y reproducción para la vida fisiológica con lo que es la educación para la vida social.

Justamente, en la base de una genealogía nuestra, latinoamericana, de comunicación/educación²⁰, se encuentra el que fuera considerado prócer D.F. Sarmiento, quien propuso un modelo de identidad, de cultura y de sociedad ajeno y distante, fortalecido en la construcción de un sistema formal de impartición de la enseñanza, cuyo carácter fue homogeneizante, hegemónico y civilizador y cuyo núcleo fue la escuela.

A modo de superación de tal perspectiva, continuada con ligeras variaciones hasta nuestros días, J. Huergo (2005) retoma la noción de educación de la mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos (1993), quien sostiene:

“Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone”.

En cuanto al segundo término, “distancia”, proviene del prefijo latino dis- (de sentido negativo) y el verbo *stare* que significa estar. De allí que se utilice como antónimo de presencialidad, que implica la co-estancia, es decir, la estancia conjunta cuyo objeto es el aprendizaje. En matemática, la distancia es aquel segmento que separa dos puntos.

Aplicada a la educación, se trata de prácticas destinadas a desatar procesos educativos salvando las distancias diversas: geográficas, temporales y también sociales, ya de edad o las que por ocupación o precio alejan a quienes quieren aprender de los saberes disponibles.

La expresión “educación a distancia”, de este modo, construye por negación una presencialidad que se plantea como el modelo, como el ideal. De ahí que esta práctica tenga de por sí carácter remedial, alternativo.

La cuestión del nombre

Por contar ya más de un siglo como modalidad educativa y también por haberse generalizado de manera diversa y no siempre formal, lo que acá llamamos educación a distancia (EaD, en adelante) es el resultado de acuerdos parciales o coincidencias entre expresiones como teleformación, educación abierta y educación mediada, más que de un consenso. Distintas lenguas la nombran²¹, algunas haciendo énfasis ya en

²⁰ Ver tesis de maestría de Jorge Huergo (2005).

²¹ El listado de nombres, tomado de García Aretio (1994) se presenta en el Anexo.

el estudio sin contacto con el profesor, ya en el estudio independiente, ya en los materiales, conformados a modo de guías didácticas, en la asociación con los medios de comunicación y también en la apertura educativa.

Así, cuando nos referimos a su relación con los medios de comunicación, es porque desde los inicios estas prácticas educativas y sus desarrolladores creyeron en las posibilidades que el desarrollo técnico de las comunicaciones iba a darles. En ese sentido, desde el empleo del sistema de correos, pasando por el teléfono, los medios masivos de comunicación como la televisión, la radio y otros medios como los videos, los cassettes, los CD y DVD, la telefonía digital y las tecnologías de la información y la comunicación, las videollamadas, los celulares, tabletas y Ipods, por solo mencionar algunos, la educación a distancia no ha dejado de intentar superar distancias. Esta manera de pensar en los medios como aliados es lo que la ha llevado a adoptar en muchos casos el nombre de educación mediada o aprendizaje mediado por tecnologías.

En cuanto a la apertura que la educación a distancia hace posible, esta se emplea como sinónimo de educación "no predeterminada"²². En el caso de Open University de Inglaterra, pionera en conformarse como universidad abierta a distancia, se publicita como tal porque sus destinatarios son los trabajadores y su manera de incluirlos es la no exigencia de otros prerrequisitos. En el caso de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) de España, no se trata de EaD en sentido estricto, porque establece centros educativos dispersos (extiende la presencialidad) para el desarrollo de tutorías, evaluaciones presenciales y opcionalmente para consulta e investigación.

Marcia Williams (1999) señala que tradicionalmente se hablaba de educación abierta para aludir al autoaprendizaje, mediante el uso de materiales impresos que suplantaban el vínculo presencial. Ambos términos coexistieron hasta la incorporación de las modernas tecnologías. Actualmente, en cambio, designa la apertura en cuanto al acceso a los estudios.

Como se observa en estos planteos, la noción de apertura aparece como parte de un dispositivo organizacional que no expresa la historicidad de las instituciones ni de la modalidad. Sería interesante poner ambos criterios en contradicción, cuando una gran cantidad de cursos ofertados a distancia en la actualidad fundan su seriedad –

²² Lo que este criterio no evidencia es que cuanto más formal es la educación, más prerrequisitos tiene. Respecto de esta noción, Tiffin y Rajasingham (1995) creen que es en la variante tiempo / espacio donde la educación a distancia es más abierta. Metodológicamente sin embargo es quizás hasta más cerrada que la presencial.

cuando no pertenecen a la educación formal- en su precio, con lo cual cierran el acceso, y hacen ostensible la diferenciación social.

La apertura es en sí misma una conceptualización propia, característica del liberalismo. Esto que muy minuciosamente trata Huergo (2005) es lo que puede observarse en una gran cantidad de definiciones de EaD propias de una época y de ciertos contextos, para los que esta modalidad constituyó una posibilidad cierta de dar acceso a la educación a los excluidos de la presencialidad: los alejados, los ocupados, los que no alcanzaron a tener un título que les abriera las puertas de la universidad²³.

También en nuestro país hay especialistas que participan de esta voluntad de construcción democrática abierta. Edith Litwin (2000:11) legitima las prácticas abiertas en razón de su competitividad²⁴:

Mientras tanto, los graduados de la Fern Universität alemana, los de la Open University británica, los de la Universidad Abierta venezolana y tantas otras unidades académicas compiten en el mundo por los puestos de trabajo al igual que los egresados de las universidades convencionales.

Por su parte, Marta Mena, también persuadida de la necesidad de reafirmar el valor de las democracias, entiende que esta herramienta lo hace posible y se pliega al concepto de apertura. En 2004 abre el volumen que ICDE dedicara a la EaD en América Latina reclamando nuevos modelos para esta modalidad, ámbito que – señala- no pudo en su momento (los años setenta) sumarse al concierto internacional de creación de universidades abiertas “cuyo objetivo declarado es democratizar el acceso a la educación superior”, por los procesos dictatoriales que la conmovieron²⁵.

En la actualidad globalizada, son tres o cuatro las denominaciones que prevalecen: educación a distancia, e-learning, blended learning y variantes del tipo m-learning (aprendizaje con empleo de medios móviles como celulares o tabletas), que de manera incesante van apareciendo. Aunque los dos primeros términos se emplean como expresiones sinónimas, las diferencias entre ambos son notorias.

²³ Con el objeto de limpiar la imagen restrictiva propia de las instituciones educativas privadas, existe la tendencia actual a brindar lo que denominan “MOOCS”, que son cursos abiertos y gratuitos, disponibles para quien quiera tomarlos, sin alcanzar por ellos reconocimiento institucional.

²⁴ La idea de competitividad expresa por un lado uno de los criterios capitalistas por antonomasia, que acá suma el sentido de educación para la inclusión en el mundo del trabajo, cuestión que a partir de los años noventa quedó instalada en el imaginario social, desde múltiples y complejos procesos de construcción del sentido.

²⁵ Específicamente da el caso del cierre en ese entonces de la Universidad Nacional de Luján que iba a constituirse en la Universidad Abierta Argentina.

E-learning y educación a distancia

La década de los noventa fue para la EaD de fuerte explosión tecnológica merced a la popularización de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Justamente a esta asociación se le dio el nombre en inglés de *e-learning*.

E-learning expresó desde el principio el manejo de las tecnologías de avanzada y mediante una operación metonímica hoy suma otros sentidos como la velocidad, la eficiencia en la eliminación de las distancias geográficas, la potencial comunicación permanente, el *just-in-time*, la inclusión social. Simultáneamente, marcó la distinción respecto de la educación a distancia que al manejar también otros medios empezaba a tildarse como anticuada.

La Comisión Europea²⁶ presenta los principios, objetivos y líneas de acción del *e-learning*, definido como: «la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia».

Lo específico del *e-learning* es:

- en sentido estricto, educación electrónica
- constituye un término extrapolado del inglés y procedente de una formación discursiva estrictamente nacida al calor del crecimiento de Silicon Valley y de la construcción de una hegemonía neoliberal global
- produce en el imaginario social una suerte de identificación entre el empleo de medios electrónicos y la EaD
- su instalación en países de habla hispana ha sido naturalizada, de modo que promueve un empleo acrítico
- señala su pertenencia a un ideario propio de los países avanzados del hemisferio norte
- instala a la educación dentro de los mecanismos de producción, en este caso, de servicios educativos, cuyo producto es el conocimiento (uno de los más valiosos en esta nueva configuración social en la que vivimos). Como ejemplo: se expresa con términos como "oferta" educativa, "demanda", "satisfacción de la misma", y "clientes".

²⁶ Iniciativa «eLearning - Concebir la educación del futuro» el 24 de mayo de 2000. Disponible en: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/index_es.html

- emerge en el contexto de usos posibles de Internet. De allí que se relacione con la configuración de un mercado global como lo es el de la distribución de saberes.
- Se plantea como superación de la diversidad terminológica preexistente
- Es signo de la práctica de una ingeniería cultural: parte del remozamiento de una voz y sentidos específicos que pasan a denominar una "antigua práctica", a la que re-inaugura. Se generaliza e impone su terminología con presiones ejercidas a partir de políticas de "innovación"²⁷
- Su generalización retroalimenta las prácticas sociales que hacen del inglés la nueva lengua común, con todo lo que ello supone de postergaciones, desidentificaciones, aculturación y descontextualización.

Entretanto, la EaD mantiene su significado primigenio sin poner especial énfasis en el uso de medios ni en el contexto actual, lo que lleva a muchos a preferir la voz inglesa, que connota adecuación al contexto actual y a la vez libera sus prácticas de compromiso social²⁸.

Sin embargo, lleva inherente la idea de transformación, cambio (Ej.: la superación de las distancias). Desde ese lugar también entronca con la idea de comunicación social: la que fluye, discurre, y de la que nos apropiamos para relacionarnos, identificarnos, hacer, intervenir y transformar.

Educación semipresencial y a distancia

Así como la educación presencial es aquella que se define por el encuentro físico-material entre sus actores, y la EaD es aquella que sin tal contigüidad hace uso de los distintos medios para "remediar" la distancia²⁹, la modalidad semipresencial asume distintas formas de realización en la combinación de encuentros presenciales con instancias sostenidas a distancia, ya soportadas por materiales escritos, por

²⁷ Más adelante se verá que existen otros mecanismos de presión como la "calidad" educativa que brindan los "expertos" y las ya conocidas "eficiencia" y "eficacia", de origen técnico-administrativo.

²⁸ Es interesante el planteo que efectúa Moore (1990) respecto del giro "educación a distancia", ya que para él, "a distancia" significa poco, y que si se emplea es como parte de una negociación de sentidos internacional, ya que en un gran número de idiomas (español, alemán, francés) se designa así esta modalidad educativa. Considera que no es un término "elegante" cuando se traduce dentro del inglés, pero que sirve para que los estudiantes conozcan que se trata de un concepto general. Para él, se trata de un término unificador.

²⁹ La teoría de la equivalencia, de Simonson, expresa que para que la educación sea exitosa, su aplicación debe proveer a los estudiantes experiencias de aprendizaje equivalentes a las de las clases presenciales, para conseguir resultados también equivalentes (en Simonson y otros, 2002:46). Por su parte, el argentino Gustavo Cirigliano (1983), involucrado en la búsqueda de formas alternativas para educar –en un contexto fuertemente marcado por la aparición de máquinas de enseñar-, señalaba que la educación a distancia es un punto intermedio de una línea continua entre los dos extremos: en uno sitúa la relación presencial profesor-alumno por una parte, y en otro la educación autodidacta, abierta, en que el alumno no necesita de la ayuda del profesor.

llamadas por teléfono o Skype, televisión, radio, videocasetes, correo electrónico, o bien por entornos virtuales que promueven la participación de manera sincrónica (si cuentan con herramientas como el chat) y asincrónica, con herramientas y materiales diversos como textos escritos, videos, pizarras, correo electrónico, foros y otros. La educación semipresencial es hoy tal vez la modalidad más elegida, especialmente en ámbitos universitarios de grado y posgrado.

Esta manera mencionada de llevar a cabo la educación semipresencial se conoce en inglés con el nombre de *blended learning*, que resulta también una voz generalizada³⁰.

El relato de la historia

Si se piensa en los orígenes de la modalidad a distancia, hay que remontarse a mediados del s. XIX. Así se comprende la necesidad contextual de dar educación a todos para asegurar el proyecto civilizatorio que la Modernidad proponía³¹. Sin embargo, no se puede ocultar –como efectivamente se ha hecho hasta el presente– que civilizar era imponer criterios, era dominar la tierra y entonces también los cuerpos³², era reconocer un límite en la barbarie e imponer orden y pureza negando al distinto. Cuando la convicción del progreso se hubo generalizado, cada sujeto munido de un saber pudo proyectar ampliarlo, y buscó en los medios de comunicación disponibles la manera de salvar distancias.

Ya con su afianzamiento en el empleo de medios de comunicación diversos –en muchos casos ligado al desarrollo mismo de la Guerra Fría–, la educación a distancia

³⁰ Algo diferente es la bimodalidad, a la que se refiere M. Mena cuando da cuenta de instituciones tradicionales en la educación presencial que aprovechan su experiencia y planteles docentes para brindar, en simultáneo, esas materias a distancia. La organización unimodal, por su parte, corresponde a las instituciones que se deciden a brindar educación exclusivamente a distancia.

³¹ No se puede pasar por alto ese momento de fuerte crecimiento que supone el nacimiento de la Modernidad como proyecto de vida y como gestión de las múltiples dimensiones desde las cuales se construyó (política, cultural, económica, científica, urbanística, artística) y dio pie desde fines del s. XVIII a este modo de pensar el mundo en el que las leyes son jurídicas, científicas y técnicas. Y es una construcción consensuada, en la que la poco a poco la fuerza de la locomotora del progreso fue allanando oscuridades. Movié todas las instancias de lo social apegada a la solidez de la lógica científica, al positivismo en vigor y a la teoría de la evolución que hacían de la razón humana la única vía, y del hombre el campeón de la especie, destinado a perdurar y volverse casi un dios.

Por otra parte, las ideas en boga relativas al mejoramiento incesante e indefinido de la especie humana, al progreso garantizado por el empleo de la razón, y el crecimiento en bienestar de amplios sectores de la población, al desarrollo alcanzado por medios de comunicación novedosos, de tecnologías derivadas de la producción científica, fueron la base para el auge y fin del humanismo, entendido como corriente de pensamiento que exalta al hombre en todas sus capacidades y posibilidades, no exclusivamente las de la razón, en sus búsquedas materiales y espirituales.

³² Para ampliar el concepto se puede remitir la lectura a Díaz, E (2007).

fue alcanzando a saltar otras barreras como las de la presunta edad límite para estudiar y la de la falta de tiempo para trasladarse.

De este modo, y con su progresiva formalización/institucionalización, se fueron haciendo posibles la educación continua y la capacitación permanente, procesos que alentaron la consolidación de las democracias de corte capitalista. Este progresivo fortalecimiento de su credibilidad y de su capacidad llevó a la educación superior a experimentar y a poner en práctica sus posibilidades. Ya con instituciones reconocidas en la modalidad, la EaD mostró su versatilidad en la adaptación a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, cuanto a las necesidades de un mercado global occidentalizador.

No obstante, las oportunidades educativas no alcanzan aun hoy a allanar todas las distancias que, de manera paradójica, generan los mismos medios y tecnologías de la información y la comunicación. Surge así a fines del s.XX la "brecha digital" que consagra la existencia de variadas distancias, algunas infranqueables como la que se inaugura con los excluidos del sistema social. Con ella, otras nuevas distancias, resultados no deseables de la globalización, como la deserción y la desmotivación que el asedio informacional y las múltiples oportunidades de distracción producen en los jóvenes especialmente, entre otras.

Al respecto, E. Litwin en el año 2000, desde su lugar de responsable del programa UBA XXI, alertaba sobre las distancias instaladas que ponían en riesgo la necesaria democratización del saber; una década después, todavía subsisten poblaciones enteras radiadas de las condiciones mínimas para participar de la Sociedad de la Información y mucho más, de la esperada Sociedad del Conocimiento³³.

En definitiva, aunque esta modalidad parte, desde su nombre, estableciendo una identidad relativa a la educación presencial, de distinción en cuanto a los modos, se fundó desde sus inicios como "la pariente pobre", en los dichos de Mena, y todavía hay quienes persisten en considerarla así, aunque paulatinamente se va viendo que la diferencia las torna complementarias³⁴.

A pesar de ser este el punto de partida, es decir, la reflexión respecto del sentido de educar y de la educación a la distancia, no es el itinerario instalado, lo cual permite pensar que se trata:

³³ También hay que dejar explícito ese avance reciente (13/11/13) que es la sanción de la ley de acceso libre a la información científica.

³⁴ Ver también Barquin (1999), ANUIES (2004), Sanz y Zangara (2010).

- de una cuestión que se considera resuelta de manera implícita,
- de un tema problemático que en aras de construir acuerdos es mejor ocultar
- de una actitud liberadora propia del contexto, que promueve la toma de decisiones por parte de las instituciones y de los docentes

Todas estas actitudes constituyen un obstáculo para reconocer los sentidos emergentes que afloran en las prácticas educativas a distancia³⁵ y para construir acuerdos.

Cabe señalar que este relato que da cuenta de la aparición de la modalidad a distancia difiere del que se distribuye en forma hegemónica, que plantea al menos tres problemas:

- Cuando se hace referencia a su historia, se hace en realidad una narración de los medios y tecnologías que a esta modalidad se aplicaron y aplican. Conviene en ese sentido marcar que esta asociación directa mueve a creer que las distancias múltiples a las que hemos hecho referencia pueden ser resueltas con la simple aplicación de alguna tecnología. Esa producción de sentidos no es ajena al modo empleado para su difusión global.
- una lógica lineal asociada al desarrollo de medios que se califica como "evolución"³⁶.
- Una cuestión de peso en este tema es el recorrido por su historia, que implica reconocer por un lado un pasado relativamente reciente –en el caso del *e-learning*- y una construcción de la EaD que la configura como práctica tradicional³⁷.

³⁵ En este marco hay que hacer notar, por un lado, que lo que queda soterrado es el sentido que la Modernidad otorgara a la educación (Véanse más adelante en este mismo capítulo las condiciones de emergencia de la modalidad a distancia) mientras que Mena (2005:43), desde su lugar en ICDE, se plantea dentro del marco conceptual en el que elabora su *Diseño...* que la educación como práctica social "tiene las características de la práctica moral y no de la práctica productiva", y aclara que se trata de una actividad práctica y no técnica, planteando su distinción a partir de la Etica de Nicómaco donde se diferencian las acciones dirigidas a obtener productos (acción técnica o productiva) de las que se rigen por principios y pretenden tener las cualidades de lo bueno (acción práctica o praxis).

³⁶ El concepto se amplía en el capítulo siguiente.

³⁷ También cabe considerar críticamente la construcción de esta historia que constituye un punto recurrente en la educación a distancia, siguiendo el concepto de EP Thompson respecto de la tradición como campo de conflicto cultural en torno de lo cual se organiza lo que debe ser olvidado y lo que debe ser recordado y/o recuperado. De allí el interés por estudiar la acción de los agentes sociales que colaboran en la destrucción o constitución de identidades (p221) "...Este sujeto no es solamente lo que se quiere hacer de él, ya que posee una clave de lectura particular en la que se basa su poder de resistencia frente a los distintos mensajes que se le dirigen. La lectura de las marcas que estos sujetos dejan es tan importante como el estudio de las acciones de los grupos de poder para moldear, adecuar, conducir y dominar a los sectores populares. P221. extraído de Zubieta, Ana María (2000).

Al parecer, no ha habido una voluntad que permita entroncar este modo de hacer educación con la historia de la educación³⁸, tal vez por la pretensión ya de considerar que se trata de la misma educación por otros medios, ya de armarla como un quiebre respecto de una práctica que entraba hacia mediados del s.XX en severa crisis y que incluso estuvo a punto de naufragar ante las críticas de la posmodernidad. Dicho de otro modo: fue una pieza móvil en un escenario cambiante, de allí que hoy se haga hincapié en sus aspectos modernizadores: es pilar de la innovación educativa, posibilitadora de incorporación en el empleo de tecnologías de la información y la comunicación que son a su vez contraseña para el acceso a la sociedad de la información y del conocimiento y la inclusión social.

Las teorías

Keegan (2001)³⁹ ha clasificado y sistematizado las principales teorías aplicadas a la EaD:

- teorías de la independencia y autonomía
- teoría de la industrialización de la enseñanza
- teorías de la interacción comunicativa

El primer conjunto corresponde a las teorías producidas por Charles Wedemeyer, relativa al estudio independiente, y por Michael Moore, a la autonomía.

Para el primero se trata de poner en el centro de la EaD la potencial independencia del que aprende, no solo en términos de tiempo y espacio, sino también de control y dirección de los aprendizajes. Se caracteriza por la separación entre profesor y estudiante, uso de materiales escritos u otros medios y enseñanza individualizada. El aprendizaje se produce a través de las actividades de los estudiantes, en su propio entorno, y son ellos los responsables del manejo de su ritmo de aprendizaje (denominado *autotempo*). Moore (1977), en cambio, sostiene que la característica central de la EaD es la autonomía del que aprende, en relación con a) la cantidad y

³⁸ Como tampoco ha dado lugar hasta el presente a ser considerada dentro de la historia de la cultura, la historia de la escritura o la de las mentalidades. El planteo generalizado pasa por la consideración de las tecnologías (TICs) sin la del sistema de enseñanza desarrollado.

Al respecto podría anotarse la preocupación manifiesta por Simone (2001) en su historia del conocimiento, donde denomina "tercera fase" a los últimos 30 años, en los que el sentido mismo de la palabra leer se ha ampliado. Ve que ya lo escrito no es ni el único ni el principal canal para adquirir información y conocimiento, puestos los motores en la TV y la PC, la aparición de la informática y la telemática. Allí el conocimiento es más controlable y sus lugares de reproducción se han multiplicado. Cree que esto que aparece como el mejor de los mundos posibles es solo una visión ilusoria. "El conocimiento refinado está encerrado en lugares en los que es creado y protegido", sostiene con una mirada nostálgica.

³⁹ Material preparado para el curso Rifet 03 por Adames, P., Dávila, A. Gómez, J. También Albert Sangrá (2002) sistematiza las teorías disponibles de acuerdo con estos tres agrupamientos.

calidad del diálogo establecido entre profesor y alumno y b) la estructura del diseño del curso, que explica o define una *transacción* en el aprendizaje (de allí el nombre de teoría transaccional, que es como se la conoce). Clasificó los programas en EaD en autónomos y no autónomos, según decida en ellos el alumno o el profesor. A su vez, el grado de autonomía depende de la responsabilidad con que el alumno trace sus objetivos de aprendizaje, cómo se maneje la selección de los recursos (los métodos de aprendizaje) y los métodos y criterios de evaluación.

La separación física es la que conduce a una laguna psicológica y de comunicación, un espacio de mal entendimiento potencial entre las entradas del instructor y del aprendiz, y esto es la distancia transaccional.⁴⁰

La teoría de la industrialización constituye el aporte de Otto Peters, quien desde la Open University considera al proceso educativo comparable con la sociedad industrial, en términos de modos de producción, esto es, división del trabajo, producción en serie de materiales escritos para su distribución, mecanización, estandarización. Sin lugar a dudas, esta manera de entender la organización de la EaD tuvo y tiene muy buena acogida ya que habilita la organización racional, la administración eficaz y la reproducción sistemática de tales procesos.

Para Holmberg (1985), el centro está en la interacción y comunicación que se da entre docentes y estudiantes. Propuso una comunicación simulada entre el estudiante y los materiales de apoyo, y una comunicación real (interacción) escrita o telefónica con el docente⁴¹. Los postulados de esta teoría son: la idea de que el clima, el lenguaje y la conversación amistosa colaboran con la creación de una relación personal entre estudiante y docente que favorece el placer del estudio y la motivación del que aprende, a la vez que estos resultan favorables para el logro de objetivos de aprendizaje; que un material bien desarrollado puede favorecer la comunicación bidireccional. En resumen, el diálogo es el modo por el cual se persuade e involucra emocionalmente al que aprende con sus objetivos de aprendizaje.

En la actualidad, cuenta con singular reconocimiento la teoría del diálogo didáctico mediado, que se funda en el uso de medios, autoestudio e interactividad (García Aretio 2001:112), por lo que es también llamada integradora. Se basa en la comunicación bidireccional "entre dos entes separados geográficamente y posiblemente también en el tiempo" a través de medios; si son materiales son de autoestudio, y si son medios de comunicación, en la interactividad horizontal o

⁴⁰ Moore (1991)

⁴¹ Otros autores en relación con esta teoría son Bääth, Daniel, Sewart y K.C.Smith.

vertical (de profesor a alumno o entre pares) para el aprendizaje flexible, autónomo e independiente, individual o cooperativo.

Lejos de emparentarse con el concepto conocido de Jesús Martín-Barbero (1987), para quien las mediaciones son espacios de negociación y lucha con los sentidos hegemónicos, en una apropiación que tiende a hacer de ella, "lo que está en el medio" de la interpretación y el sentido, se ubican teorías como la del diálogo didáctico mediado ya mencionada, de García Aretio, o la idea de "educación mediatizada" que suele hacer referencia al empleo de medios, en tanto la "educación mediada" pone en el centro a la persona del profesor. Como se ve, se encuentran emparentadas así con las nociones de interacción e interactividad, en tanto no alcanzan –ni procuran alcanzar- algo más que comunicación bidireccional.

La idea de diálogo simulado viene de la diferencia respecto de aquel que se establece cara a cara o al menos de manera sincrónica a través de medios. Estrictamente, hace referencia a la interacción que se establece entre los estudiantes y los materiales (cabe recordar que la primera educación a distancia se realizó de este modo, con textos que proponían preguntas y actividades para estudiantes autónomos y solitarios, cuya única devolución consistía, en el mejor de los casos, en la nota final o el diploma, si era el caso). Como habitualmente se trataba de textos planos, es decir, no preparados para la modalidad, la figura del docente era escamoteada y apenas podía entrevérsela en una selección de textos o en la decisión –muchas veces también solitaria- de dar un curso.

La disciplina que desde la educación ha sabido capturar la relación con los medios y con las tecnologías, la tecnología educativa, es la que denomina a la educación con empleo de medios "educación mediada", esto es, educación que emplea medios para el aprendizaje⁴².

No existe, sin embargo, una teoría que revise esta modalidad a partir de su carácter político, transformador, crítico y liberador. De hecho, la perspectiva asumida de la comunicación/educación no constituye una teoría propiamente dicha.

⁴² Se podría objetar que la educación siempre ha empleado tecnologías y es ella misma una más. Sin embargo, los medios de comunicación primero y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación después dan lugar a este concepto que, en la actualidad, podría aplicarse a la educación de cualquier modalidad, ya que el empleo de medios no es privativo de la educación a distancia.

IV. Estado de la cuestión

El ámbito educativo está en la actualidad marcado por miradas⁴³ diversas instaladas que configuran sentidos específicos de la comunicación. La primera, de corte espiritualista, idealista, pensada por fuera de las condiciones socio-históricas en que la práctica se desarrolla; la segunda, ligada a la institución escolar y a los procesos de escolarización, en directa relación con el proyecto de la Modernidad.

Por su parte, la de la comunicación/educación ya ha sido desarrollada en el marco conceptual, y a continuación corresponde mostrar cómo estas son reconocidas en el campo de la educación a distancia.

Las miradas de la comunicación

Básicamente se observan tres miradas respecto de la comunicación en la educación a distancia:

- La que pone énfasis en hacer de la comunicación y los medios, puntales de ayuda para la tarea educativa. Esta mirada es instrumental, ancilar. La disciplina que se destaca es la tecnología educativa. Se trata de educadores que en todos los casos pretenden mejorar sus resultados haciendo uso de las herramientas que los medios ofrecen (Litwin, Mena, Fainholc, Ferré, Área Moreira, Palamidessi, Morduchowicz, entre otros).
- La comunicación en su relación con los medios y el enriquecimiento de las prácticas educativas en las miradas de la comunicación educativa, la mediación pedagógica y la educación desde la comunicación: Kaplún y Kaplún, Prieto Castillo, J.Martín-Barbero.
- La perspectiva articuladora de la comunicación/educación (Huergo)

La mirada de la tecnología educativa

A fin de sistematizar lo hallado, vale señalar que la comunicación se integra en la primera mirada en trabajos que aluden a:

- La relación entre educación y empleo de medios (de la tecnología educativa: Juana Sancho, Edith Litwin, Beatriz Fainholc, otros).

⁴³ Huergo, "Lo que articula la educación..."

- Diálogo real y simulado o virtual/diálogo didáctico mediado/ educación mediada (Moore, García Aretio, Córca)
- estilos de aprendizaje (G. Villaseñor)
- bidireccionalidad de los intercambios

Los medios y la modalidad

En esta línea aparece el acento puesto en la construcción de la historia de la modalidad cuanto en la evolución que dicho proceso comporta (Córca, 2006, Castro, 2004, Chacón, 1996). Se trata de adaptar los procesos de aprendizaje y el sistema educativo en general a los nuevos tiempos⁴⁴.

Las sistematizaciones que dan cuenta de la historia de la educación a distancia permiten acceder a una vinculación sólida entre las prácticas educativas y el empleo de medios de comunicación para alcanzar a superar los distintos límites que la no presencialidad plantea, ya de tiempo, de espacio o ambos a la vez.

La mirada que proponen es articuladora respecto de la práctica educativa centrada en los contenidos y en los efectos. Consiste en apropiarse de los medios tecnológicos disponibles para que el aprendizaje buscado se produzca. Su punto central radica en el diseño de la instrucción (tipo particular de planificación educativa orientada a los resultados).

Diálogo real y simulado o virtual /educación mediada

A partir de los años ochenta, se instalaron algunos conceptos que claramente lindan con la comunicación como el de distancia transaccional, por el cual M. Moore incorpora el concepto de diálogo entre estudiante e instructor, y su estructura en el diseño de un curso para organizar y clasificar la gran variedad de programas que constituyen el campo de la educación a distancia. Como el criterio central es para él la autonomía, entiende que a mayor estructura del diálogo hay menos autonomía y viceversa. Señala también el papel preponderante del tutor en el diálogo.

⁴⁴ Juana Sancho (1994) llama a esto con las expresiones kantianas "inevitable transformación del medio": de la *technica naturalis* a la *technica intentionalis*, lo que explica con un ejemplo:

Ni siquiera la adaptación de los organismos más pequeños o simples, desde el punto de vista de su estructura morfológica, es inocua para el entorno. Cualquiera de las acciones realizadas, ya sean genéticas, reactivas, aprendidas o intuitiva o racionalmente construidas, producen a su vez reacciones y transformaciones en el ecosistema de referencia, que conllevan nuevos reajustes y mutuas readaptaciones.

Estilos de aprendizaje

Aunque no se trate de un tema específicamente comunicacional, vale señalar que el mismo se pone en relación con el tratamiento de los destinatarios. Precisamente, el manejo de estereotipos como este pone a distancia al que aprende, sentando una nueva barrera entre él y el que educa⁴⁵. La justificación radica en el tiempo y los costos asociados a conocer uno por uno de los estudiantes, esto es, en la educación masiva. Lo que no se observa es la violencia que ejerce una práctica que quiere cambiar al otro a partir de la presunción y no del conocimiento del mismo, de sus necesidades, capacidades y deseos⁴⁶.

Interacción e interactividad

De los inicios de la modalidad proceden dos modelos: los unidireccionales y los bidireccionales. Los primeros, destinados a la transmisión uno a uno del conocimiento, práctica que se efectuaba por correspondencia. A pesar de ser personales, no escapan a la masividad, al tratarse de materiales impersonales y descontextualizados, atentos al paradigma de la difusión. No establecen modos de contacto con sus destinatarios, porque se proyectan destinados a la autoinstrucción. En el caso de los bidireccionales, estos funcionan en términos remediales de modo que atienden a subsanar las debilidades del modelo lineal, para lo cual adoptan dispositivos como el teléfono y posteriormente, el fax. Con el artefacto se inicia la presencia del docente acompañante, guía o tutor.

Actualmente se trabaja sobre la base de un modelo multidireccional, que pone énfasis en el empleo de internet, de todas las tecnologías de la información y la comunicación disponibles (wikis y blogs, principalmente, y de las redes sociales como medios especialmente aptos para el aprendizaje), lo que se da en llamar "educación 2.0".

Al ser superada la inicial linealidad, se instalan cuestiones como las citadas interacción e interactividad. En la EaD, la interactividad asume al menos dos modos, entre los que podemos nombrar la interacción personal, entre estudiante y docente, entre los responsables del curso, entre los estudiantes, y la interactividad tecnológica, con el equipo y con los materiales, entre equipos (redes) y/o entre sistemas⁴⁷.

⁴⁵ Estos lugares se entienden, como el del Emirec, no lineales ni definitivos, a la manera de Freire, ya que el que aprende-enseña y el que enseña a la vez aprende.

⁴⁶ En ese sentido, se maneja el conocido test KOLB, por ejemplo.

⁴⁷ Hay que tener presente que la posibilidad tecnológica que supone interactuar hombres con máquinas dio fomento a prácticas de tipo instruccionales fundadas en sistemas de respuestas inteligentes que dejaban fuera la figura del docente. La autonomía del estudiante junto a las posibilidades de las "máquinas de enseñar", en su momento, también coadyuvaron con la construcción de una imagen negativa de la

En el caso de Williams, M. et al (1999:4), ellos plantean tres niveles de interactividad que tienen que ver con el proceso vivido por la educación a distancia en términos cronológicos, en su apropiación de las tecnologías de información. Así, en un primer nivel, se restringe al empleo de medios como radio, TV, video y correspondencia. La interactividad queda con un mínimo papel, ya que la capacidad de relacionarse con el otro queda diferida, tanto como la posibilidad de trabajar con su respuesta. Esto se corresponde con los inicios de la educación a distancia y hasta los años '60, cuando la aparición de las computadoras y medios de dos vías de interacción permitieron reconfigurar el panorama. Finalmente, desde los '90, las tecnologías digitales, Internet, permiten que el estudio a distancia sea empleado para la capacitación profesional en el ambiente mismo de trabajo, durante los viajes, o el estudio en el hogar.

Marta Mena, en una concepción ampliada, denomina **interactividad a** la relación asimétrica que se establece entre: persona y máquina, persona y contenido, y persona con el material. Explica que no se refiere a la idea de movimiento mecánico sobre un botón, como podría ser el caso de un videojuego, o un sistema de respuestas automáticas, sino a la actividad propuesta desde el diseño pedagógico de un material o un software que exige del que aprende respuestas autónomas, aplicación de criterios y teorías previas. La exigencia para que haya interactividad es que el diseño sea amigable.

Por su parte, la **interacción** se refiere específicamente a la acción recíproca entre dos sujetos. Es acción conjunta de colaboración, pregunta, respuesta, y necesariamente involucra actores sociales.

Para Mena, la interactividad aporta a la educación a distancia:

- el fomento de la autonomía del estudiante
- estimula la actividad
- promueve la construcción de aprendizajes
- aumenta la motivación
- conjura la soledad
- colabora en la resignificación de las hipótesis
- ayuda a encontrar puntos de vista diversos

Por su parte, Fainholc (1999) propone una mirada multidisciplinaria para analizar la interactividad en términos de relaciones interpersonales o interobjetales. Para ella,

“la interactividad en la educación a distancia, además de construir un tema muy complejo que está en sus comienzos, es una apuesta teórica para la realización de diferentes miradas articuladoras a fin de estudiar los mecanismos a través de los cuales las relaciones interpersonales (o interobjetuales) actúan sobre los procesos psicológicos superiores, posibilitando una explicación más profunda del aprendizaje a distancia a la luz de la pluridisciplina”.

Lo que se pone de relieve en sus dichos es la tendencia a pensar la interactividad como modo de control de la linealidad mediática, como lugar de la libertad subjetiva de producción de sentido y como espacio estratégico y sinérgico en el cual alcanzar la eficacia pretendida.

Marco Silva (2005), por su parte, intentando una salida del modelo informacional, nombra como interactividad el “plus comunicacional” que se abre a las interacciones existentes y promueve más y mejores interacciones ya entre el usuario y las tecnologías digitales o analógicas, ya en las relaciones presenciales u *on line* entre seres humanos. En sus términos: “La educación interactiva no depende de las tecnologías digitales, dado que la interactividad no es un concepto informático y sí de comunicación”⁴⁸. Y: “En ella el profesor no pierde la autoría de maestro. De polo transmisor pasa a ser agente provocador de conexiones, arquitecto de recorridos, movilizador de la “inteligencia colectiva”⁴⁹.

Refiriéndose a la interacción, Huergo (2005) observa que “todo el modelo es un mecanismo para hacer compatible la libertad con la seguridad, es decir: el juego de la libertad de expresión en el denso clima de la «seguridad nacional» y mundial.” En ese marco se entiende la introducción de la preocupación por el control.

La mirada de la comunicación

En esta mirada, los temas son:

- la mediación pedagógica (Prieto Castillo)
- la comunicación educativa
- La educación desde la comunicación (Martín-Barbero)

Mediación pedagógica

⁴⁸ Op. Cit. P.45

⁴⁹ Op. Cit. P.39

Daniel Prieto Castillo, por su parte, propone hablar de mediación pedagógica para instalar en el centro de la práctica educativa al estudiante porque es ése su lugar de sentido.

Y el sentido de los aprendizajes es la comprensión del mundo y de sí mismo, con lo cual la tarea es del destinatario –término que emplea para dejar atrás la idea de receptor en tanto alude al esquema comunicacional primero, que consideraba el fenómeno de la transmisión entre aparatos-, para quien el docente mediador oficia como el que acompaña y promueve ese proceso de aprendizaje. Es allí, en esa completitud del sujeto donde se trabaja ejerciendo la mediación pedagógica⁵⁰ (1991) para favorecer su crecimiento hasta la plenitud, para su empoderamiento.

Para Prieto Castillo, la tecnología que posibilita el empleo de medios es un recurso, pero no la garantía de ninguna clase de aprendizajes. Esto habla de una necesaria formación por parte de los educadores en la cultura y en todos los instrumentos de los que dispone la misma para el enriquecimiento de las propuestas educativas.

Se trata, parafraseando al maestro de comunicadores mendocino, de “mediar con el océano de la cultura”, con medios, con tecnologías, con contenidos, con riqueza léxica y expresiva, con todas las capacidades puestas de uno y otro lado en el encuentro que supone el proceso de aprendizaje. Y entonces, por más distancia que haya, el estudiante no está solo, ya que un material ricamente mediado contiene la presencia del otro, del educador, del que acompaña desde la producción de los materiales permanentemente al que aprende. Un material mediado es un lugar de pura presencia, que asegura el encuentro. La soledad de la distancia es un hecho que habla, por contradicción, de producción masiva, anónima, estereotipada, objetiva. Cuando se produce un material mediado desde el contexto y con la cultura, entonces estamos ante una situación comunicativa que agrega valor, que dota a los materiales de más sentido, en tanto los acerca a la experiencia, a los saberes previos, y los proyecta en una propuesta que es de futuro, de apuesta al crecimiento a través de la educación.

El trabajo educativo, así planteado, es principalmente de aprendizaje del lenguaje, de sus posibilidades retóricas y expresivas, en tanto el mismo es vínculo entre el que

⁵⁰ Se suele considerar también a la mediación pedagógica, término con el que es conocida esta manera de articular la comunicación con la práctica educativa, como pedagogía para el aula, tanta es la importancia otorgada al mediador docente. Sin embargo, cabe agregar que aun conteniendo en su base una práctica proclive a las políticas del desarrollo tal como son conocidas desde mediados del s. XX en todo nuestro continente, el acuerdo con una praxis liberadora como la planteada por Freire permite y genera condiciones para las pedagogías críticas. Se tratará, en ese caso, no de dejar anclada la propuesta y sin capacidad de diálogo para la intervención transformadora.

aprende y los otros, con el docente, los pares, los materiales, la institución, el contexto y la cultura. Se trata de apropiarse de la palabra hablada y escrita, entendiendo que la misma es vehículo de transformación social.

Se ve en este planteo la incidencia de la preocupación de Kaplún por la salida del modelo individuado y solitario que aún las tecnologías interactivas retroalimentan.

Vale agregar respecto de esta propuesta que cuenta con una circulación que podríamos calificar como iberoamericana, que la misma queda en general relegada a metodología para la producción de materiales para la educación a distancia, sin ser conceptualizada cabalmente como lo que es: una pedagogía comunicacional. Inclusive su lectura goza de interpretaciones tan variadas como distantes, cuando entiende la figura del mediador como la que está en el centro del "sistema de enseñanza-aprendizaje" distribuyendo y controlando los flujos comunicacionales.

La valoración de la mediación pedagógica para la producción de materiales pone el acento en una distinta instancia en la relación entre comunicación y educación alrededor de la educación a distancia, ya que deja atrás el modelo centrado en los contenidos a través de la transmisión de información, y la comunicación persuasiva, tendiente a provocar ciertos efectos, para poner el peso en el sujeto productor de sentidos.

Sin embargo, hay que anotar que aunque se trata de una propuesta especialmente diseñada para la educación a distancia, en la que participan de manera conjunta la comunicación y la educación, la misma parte de un imaginario social utópico que hace del aula mediada comunicacionalmente un espacio despojado de luchas por el poder, de resistencias culturales y de (re)producción de hegemonía, inserta en el ideario desarrollista.

La comunicación educativa

Preocupado por las limitaciones planteadas al ejercicio más pleno de la comunicación en la educación, para Mario Kaplún (1998)⁵¹ la comunicación empezó en la educación a distancia apegada al paradigma informacional, vinculada estrechamente al uso de medios, y es el desafío entonces darle cabida en la modalidad a las pedagogías socializadoras. Cree que constituye un modelo hegemónico tendiente a la individuación como presupuesto intrínseco⁵². Se produce en él un replanteo del "aula

⁵¹ *Revista Chasqui* Nº 64

⁵² Ante las situaciones de privatismo señaladas por Kaplún, Huergo agrega que algunos autores proponen poner atención en el suministro de materiales que estimulen la comunicación del estudiante consigo

virtual” que –entiende- sustrae al estudiante del grupo y de la palabra. Asimismo, no cree que este escenario vaya en camino de la “aldea global” de McLuhan, cuando lo que hay son “seres hipercomunicados pero socialmente aislados⁵³”. Sigue en esta línea a Marques de Melo (1997) cuando afirma: “De estudiantes educados en y para el silencio cabe esperar ciudadanos pasivos y no participantes” y a E. Morin (1997):

Desde una perspectiva ética, moral, solidaridad, responsabilidad, no pueden ser dictadas en abstracto (...) deben ser inducidas a través del modo de pensamiento y de la experiencia vivida.

Lo cual completa, expresando la necesidad de la vivencia de la cooperación, del trabajo grupal compartido, de la construcción común del conocimiento. Y esa experiencia se produce en el lenguaje, materia prima para la construcción del pensamiento e instrumento esencial del desarrollo intelectual, en la comunicación que hace posible ejercitarlo y de ese modo, apropiárselo⁵⁴. Comunicar es, así, conocer (algo que expresaran cabalmente Prieto Castillo y Gutiérrez (1991) al decir: “El sentido no es solo un problema de comprensión sino sobre todo un problema de expresión⁵⁵”).

En sus términos (Kaplún, 1992: 45):

«el modelo de comunicación tendrá que ser participativo, ‘dialógico’ y multidireccional, (concibiendo) al educando –según el feliz neologismo acuñado por el canadiense Jean Cloutier- como un emirec» .

Revisá todo el texto y las formas de citar, con o sin comillas, referencias con o sin páginas, unificá!!

mismo.

⁵³ Su pregunta es qué tendrán para comunicar personas que viven recluidas las 24 horas del día.

⁵⁴ Al respecto, Huergo señala algunas confusiones implícitas en Kaplún, como que decir la palabra es una actividad y a contrapelo, no decir implicaría una actitud pasiva, o creer que en el hecho de expresar su palabra ya hay un acto de transformación de la realidad.

⁵⁵ Nótese la radical diferencia entre esta manera de pensar el sentido y la de la tecnología educativa: lo que para una es problema de expresión, para la otra lo es de eficiencia. Como queda expresado, la cuestión de la expresión es netamente subjetiva, en tanto la de la eficiencia se plantea desde la órbita de la enseñanza.

En este sentido, J. Martín –Barbero (2002) retoma a Freire (1970) para volver a sostener sobre la cultura del silencio que “la esencia de esa alienación no se halla tanto en la introducción de valores e ideas que deforman la percepción de la realidad, cuanto en la desvalorización radical de la propia existencia por la negación del mundo en que ella se apoyaba. Desposeído de su tierra, sus costumbres, sus tradiciones, invadido en el interior mismo de su ser por los valores del colonizador, el colonizado se siente extraño, extranjero en su propia tierra, empujado a desprenderse a sí mismo, su lenguaje, su cultura “. Aunque agrega que “la alienación nunca es total”.

Dentro de la mirada propia de la tecnología educativa, la comunicación se hace función disponible para los usos que el educador diseñe. Si dispone de más tecnologías para los intercambios, se supone más hábil y más moderno; si no lo hace, recurre a los medios impresos y desde ellos puede plantear las tradicionales guías mediadas, que generan una suerte de "como si" de comunicación, bajo la forma de una conversación fraguada (el diálogo simulado ya mencionado) que va guiando el desarrollo de los contenidos. Bajo esta primera forma de pensar la comunicación, tanto las tecnologías como los materiales disponibles se preparan atendiendo ya a provocar atención, a sostener la motivación, a guiar a la distancia aun sin estar ahí, a servir de entorno, a generar redes para usos ulteriores.

La educación desde la comunicación

Desde otro lugar, para Martín-Barbero, el uso de los medios en la escuela es solamente "modernizador e instrumental" (2002:67), alejado de sus posibilidades comunicativas y de su densidad cultural, con lo que resultan meras ayudas para el proceso pedagógico (P.68). Así emerge un ecosistema comunicativo conformado por máquinas, medios y también por nuevos lenguajes, escrituras y saberes, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica y la reintegración de la imagen al campo de la producción de conocimiento.

El empleo de medios tecnológicos acompaña el discurso de la innovación e incluso de la calidad que persigue la modalidad desde hace más de una década.

Martín-Barbero (2002) compone una mirada crítica y marca el papel decisivo de la comunicación: "...tanto en la infraestructura tecnológica de la globalización como en la mundialización del imaginario y del ideario neoliberales de desregulación del mercado y deslegitimación del espacio y el servicio públicos es planteado en el Foro Social Mundial como una doble perversión y doble oportunidad", en referencia a:

- la concentración de medios en manos de megacorporaciones globales
- los dispositivos de control y seguridad instalados a partir de los hechos del 11 de Septiembre.
- las posibilidades para la digitalización de datos, textos, imágenes, videos, permitiendo la puesta de un lenguaje en común
- la configuración de un nuevo espacio público y de ciudadanía en y desde las redes de movimientos sociales y de medios comunitarios.

Los medios en la educación

Un poco más acá, ya en el momento presente, el español Joan Ferrés, conocido por sus estudios acerca de los medios en relación con la educación, se adscribe en la línea adaptativa aun con sesgo crítico, al considerarla manipulación como una

práctica mediática cierta, que deja indefenso al espectador/lector, y que promueve por parte de los educadores una necesaria educación crítica. En sus palabras:

...los relatos de los medios de masas audiovisuales, como los sueños, como los demás fenómenos entre dos luces, no cumplen solo una función expresiva, sino también modeladora. No solo ponen de manifiesto nuestros vacíos, nuestras carencias. También los llenan. Al mismo tiempo que expresan y activan necesidades y deseos, los modelan y les dan una dirección, un sentido.⁵⁶

La comunicación/educación

La disciplina articuladora planteada por Jorge Huergo, es considerada a partir de la producción de ese emergente que constituyó el encuentro COMEDUC del año 2012 y por el documento que a modo de conclusión dejó publicado en la revista *Tram(p)as de la Comunicación*, en su edición de 2013.

La formación de sujetos está claramente articulada con la producción de sentidos en un nivel de prácticas macro, hegemónico, que pone a la comunicación/educación en un plano soterrado del que hay que hacerla emerger para generar más condiciones de cambio social.

Por eso, el estado de la cuestión de las prácticas en comunicación/educación a distancia es un gran interrogante, aunque pesa en favor del crecimiento de esta mirada la existencia del profesorado en comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, donde ella cuenta con una fuerte tradición, y la reciente creación en esa institución de la Maestría en Comunicación y Educación.

La comunicación/educación establece que la educación es y ha sido una manera de gestionar política, a través de la distribución de ciertos saberes, la preservación de una "herencia cultural" y la construcción de identidades. Eso permite afirmar el papel preponderante que la memoria ejerce en una práctica educativa de nuestro tiempo que contiene la promesa de inclusión que el uso de las TIC da. Más aún, se puede preguntar concretamente qué es lo que la educación a través de la EaD asegura como conocimientos, qué futuro diseña, y qué identidades construye.

⁵⁶ Ferré i Prats, J. "Educación en medios y competencia emocional", en *Ried* Nº 32, 2003.

V. Diagnóstico de la comunicación/educación en la educación a distancia

Desde la comunicación/educación, conviene ahora considerar si este campo atravesado por cantidad de escenarios, de actores, de saberes, de motivaciones, plantea alternativas, originalidades superadoras o reproduce los mandatos de la modalidad.

Lo que se evidencia a partir de las líneas generales planteadas en la presentación del campo⁵⁷ es que se trata a todas luces de un espacio complejo, tensado por significados no exento de tensiones, de rupturas, con linealidades presuntas, donde se ponen en juego capitales materiales y simbólicos.

Por eso, la observación efectuada de manera participante⁵⁸ guía la construcción del diagnóstico a través de la configuración del escenario⁵⁹, la pregunta por las

Ver Cap. III

58 Como puerta de entrada a la investigación propiamente dicha, en un sentido etnográfico, en este caso particular no partió de la experiencia localizada porque cuando se inició este proceso no se contaba en lo personal al menos con las herramientas metodológicas de las que se dispone hoy. Esto hizo que se realizara un buena cantidad de experiencias de aprendizaje que sirvieron de marco a lo que después fue seleccionado como el caso - objeto de estudio. En consecuencia, la construcción del escenario permanece con una amplitud inadecuada para el trabajo que finalmente acá se presenta. A pesar de ello, no hay discontinuidad o quiebre en lo cualitativo del trabajo. Quizá la mirada haya rebasado lo etnográfico y asumido un carácter macro, pero en ningún momento pretende ser positivista.

59 Para ello han sido revisados los tres módulos brindados para la formación en educación a distancia: el de "Metodologías para la educación a distancia I: Bases conceptuales para la educación a distancia", de "Medios y Tecnologías para la Educación a Distancia I" y de "Planificación y Administración de la Educación a Distancia", cursos a distancia de 90 horas cada uno, en versión piloto. Brindados por la Red Interamericana de Formación en Educación y Telemática (RIF-ET), consorcio constituido por nueve universidades provenientes de seis países del continente y de seis regiones de la OUI: Universidad Veracruzana (México) coordinadora general, Universidad Virtual de Chile, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México), Simon Fraser University (Canadá), Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echevarría" (Cuba), Universidade do Sul de Santa Catarina (Brasil), Universidade Federal de Pernambuco (Brasil). La RIF-ET es una iniciativa realizada en el marco del Colegio de las Américas (COLAM) de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), financiada por la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI). Además de los cuales, se realizaron los de "Producción de materiales para la educación a distancia", de 120 horas de duración, brindado por UTN Facultad Regional Mendoza, el curso "La educación a distancia: abordaje pedagógico-comunicacional", a cargo de Marta Mena para la Especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos educativo-comunicacionales (FPyCS, UNLP) y el curso "Nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje: educación abierta y a distancia", brindado en el marco de la Maestría en Informática aplicada a la educación por Mag. Alejandra Zangara y la Dra. Cecilia Sanz (Fac. de Informática, UNLP), de 150 hs. de duración.

identidades, las prácticas, los saberes que se disponen, el poder que se ejerce o se detenta, si existe una práctica de cambio social, si hay intervención y construcción de futuro.

En razón de lo dicho, probablemente el resultado de este diagnóstico no pueda alcanzar la riqueza que la diversidad de la participación comunitaria asegura, ni la fuerza que la sinergia provee. Sin embargo, se espera que el mismo pueda dar la pauta de lo que es un diagnóstico en tanto herramienta de trabajo para la gestión, y extraer de él datos, instrumentos, matrices y/o saberes que contribuyan al estudio de caso, y a la vez, en su utilidad, a propiciar su difusión.

La construcción del escenario

La tarea productora de escenarios constituye una práctica productora de sentidos. Se trata de la elaboración de una red de significaciones en la cual se asienta la intervención educativa⁶⁰. Vale decir que no hay práctica fuera de las coordenadas espacio- temporales, pero tampoco fuera de la acción de sujetos sociales.

Como la educación en general, la educación a distancia también se produce en contextos situados que le confieren sentidos. Y esa disparidad constituye escenario en la medida en que se trata de una construcción socio-histórica en la cual los sujetos pueden eventualmente devenir actores. Además, como en cualquier espacio escénico se tejen historias que refieren la educación a distancia, historias que expresan sujetos, identidades, perspectivas, como representaciones que marcan las prácticas educativas presentes y de futuro.

Lo que se expone a continuación es el mapa fragmentado - modulado que ordena la realidad de manera tal que el interpretante elija verla o entenderla. Esta manera de producir lo real organiza la dispersión mientras coloca en cada una de ellas perspectivas disímiles que producen saberes heterogéneos, en cada uno de los cuales se ubican referentes e instituciones que los validan con calidad de expertos. A pesar de eso, en las descripciones que siguen, las miradas que se presentan no son las de los "gurúes" sino las de quienes desde nuestra región con perspectiva cultural y/o crítica dicen lo suyo, salvo las excepciones elegidas para mostrar que se trata de conceptualizaciones que devienen lugares de tensión.

⁶⁰ La globalización como tal es una construcción social, que surge, como lo señalan Huergo, J. en su tesis y Sierra Caballero, F.(2005) desde un posicionamiento crítico.

Globalización

Aunque puntualmente la práctica en cuestión se encuentre dentro de la ciudad de La Plata, y esta sea la capital de la provincia de Buenos Aires, en la República Argentina, la dimensión en que se maneja la EaD no solo como modalidad educativa sino en relación con las tecnologías que emplea, es global⁶¹. Por esa razón lo que sigue es una breve descripción de la globalización.

A partir de los años ochenta, con el Consenso de Washington, los sucesos desatados alrededor del fin de la Guerra Fría, de la caída del muro de Berlín, del afianzamiento de los Tigres del Asia, la conformación del Mercado Común Europeo y la distribución generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación, surge lo que se denomina globalización, esto es, el proceso de índole económica, social, cultural y política por el cual los países quedan estrechamente ligados, en relación de interdependencia.

La globalización es una práctica social que surge ligada a la liberalización de las economías, de las inversiones, privatización y desregulación de las economías nacionales, de manera que constituye desde su inicio un instrumento del neoliberalismo. Su expansión se debe al desarrollo tecnológico producido para la Guerra Fría y que terminada esta, se aplicó a la expansión de los mercados, con positiva repercusión en el fortalecimiento de redes académicas. Hoy, los procesos desde entonces desatados atraviesan la completitud de las redes sociales.

Hay que anotar como característica propia de estos procesos la desterritorialización que provoca la distancia entre la cultura y el espacio físico, todo lo cual se produce en el plano de la producción (la fábrica global), de la tecnología (medios de comunicación instantáneos, sincrónicos, redes sociales) y de la cultura (imaginarios colectivos transnacionales). La desterritorialización a la vez se complementa con un movimiento de territorialización, configurado como lugar de interacción entre los sujetos mundializados (Ortiz:2002). Para Bauman (1999) es preocupante, en cambio, la interrupción progresiva de las comunicaciones entre las elites cada vez más globales y extraterritoriales y el resto de la población, que está "localizada". Para Brunner (1998) inclusive, en oposición a todo ese "movimiento de desarraigo, destradicionalización y recombinación de los elementos de identidad personal y social, se producen reacciones en contrario, "que afirman desesperadamente lo propio, el territorio, la tradición, las raíces, la no contaminación de las culturas"⁶² a veces incurriendo en prácticas político-religiosas de corte fundamentalista (respecto

⁶¹ Al final de este capítulo se espera validar este rastreo con la producción de un dispositivo.

⁶² Op.Cit. P. 184

de las cuales también alerta Bauman). Para Ortiz⁶³, en cambio, ahora hay otras instancias identitarias (étnica, culturas populares, civilizaciones, territorios mundializados)⁶⁴.

Otras características son: el individualismo, la fragmentación, los nuevos modos de lectura, la brecha digital, la alfabetización tecnológica, la globalización del neoliberalismo. Otras notas que agrega Brunner son: la velocidad, la producción en masa, el consumo instantáneo y la inestabilidad de nuestras formas culturales.

Sociedad de la Información

La Sociedad de la Información se inicia, según la genealogía del término y de acuerdo con Armand Mattelart (2005), en los ss. XVII y XVIII con su concepción racional del mundo y en la búsqueda de un lenguaje total que diera cuenta de él. A partir de ahí señala los hitos por los que derivó –saintsimonismo, taylorismo, fordismo, industrialización, sociedad tecnocrática, sociedad gerencial, Guerras Mundiales, Guerra Fría, entre otros- hasta llegar a los años setenta en que aún sin concretarse empezó a detentar este nombre fuera de los espacios académicos.

La denominación muestra el cambio respecto de una instancia previa cifrada en los modos de producción del capital, que así como a lo largo del s.XX se centraron en la industrialización, hacia finales de siglo e inicio del corriente lo hacen en la información.

Martín Becerra (2003) señalaba como novedosas la mundialización de los flujos financieros, la extensión de la cobertura geográfica del mundo capitalista acorde al desarrollo informacional y la homogeneización de los productos informacionales “en el marco de un modelo de consumo por nichos de acceso y

63 Op. Cit.

64 Es interesante acá traer la voz del sociólogo mexicano Pablo González Casanova (1998), quien considera que el término “global” ha sido vagamente definido y es usado con un sentido polisémico que sostiene el carácter de la explotación:

Aquí no sólo lo identificamos con el proceso de mundialización (Samir Amin) o con la evolución más reciente de la “economía-mundo capitalista” (Immanuel Wallerstein), sino con el creciente predominio de organizaciones que se articulan en estructuraciones de carácter mundial o global y que afectan la vida del conjunto de la especie humana y de la naturaleza (Eltmar Altvater). El que esas organizaciones y estructuraciones correspondan a sistemas autorregulados, es un hecho de la mayor importancia, dado el enorme peso que tienen en el conjunto del sistema-mundo. El que su notable eficacia se haya incrementado en grados que no tienen precedente en la historia humana ni como adaptabilidad, ni como precisión, ni como alcance, ni como capacidad creadora de políticas macroestructurales y megasistémicas, en nada o poco ha quitado a la relación social de explotación el carácter general de una relación determinada y determinante de la historia y la política del sistema capitalista, de su pasado animal y social y de su futuro incierto.

pago" (2003:12). Allí recuerda el pronóstico del informe Nora y Minc en cuanto a estos procesos: "Sobre todo en la medida en que altere el tratamiento y la conservación de la información, modificará el sistema nervioso de las organizaciones y de la sociedad entera" (Nora y Minc, 1980: 17).

De su análisis procede que el modelo de la Sociedad de la Información se funda en tres ideas-fuerza: la liberalización, la desregulación y la competitividad internacional (Becerra 2003: 20) que, como se observa, son los mismos criterios que en otra perspectiva permiten fundar la globalización. Y se caracteriza por cuatro rasgos: la información se convierte en insumo por excelencia y dinamizador de los cambios productivos, el costo de la producción y procesamiento infocomunicacional es decreciente, en tanto se incrementa la capacidad de procesar, almacenar y distribuir volúmenes mayores de información.

Sociedad del Conocimiento

La expresión, acuñada por Peter Drucker en 1969, gozó de revitalización hacia 1990 y da cuenta de lo que será la superación de la sociedad informacional en la comprensión humana de aquello que hoy encubren los intereses comerciales.

Para Alcira Argumedo (1995: 128) el concepto de sociedad del conocimiento

...no solo se refiere a la intensidad de los saberes intelectuales y técnicos incorporados al proceso de producción y a los servicios, sino también a la inteligencia incorporada en los sistemas de organización y gobierno de las sociedades.

Mattelart⁶⁵, por su parte, cree que "esta semántica tiene el defecto de esquivar la cuestión de la pluralidad de los saberes y de sus protagonistas: los saberes fundamentales o sabios, los saberes aplicados de los expertos y los contraexpertos, los saberes ordinarios surgidos de las múltiples vivencias de la cotidianidad". Por eso considera que todavía no es dable pensar que hayamos alcanzado la dimensión esperable del conocimiento, razón por la cual la Sociedad del Conocimiento no pasa aún de constituir otra utopía. Como él mismo señala⁶⁶:

La visión gerencial de la sociedad ha naturalizado el acercamiento acrítico de los focos de elaboración y transmisión de los saberes al pragmatismo empresarial. La apropiación por la valorización capitalística de la materia gris y de la creatividad con fines de integración es uno de los retos mayores del proyecto ultraliberal de construcción de la arquitectura reticular global. La nueva tecnoutopía busca alianza entre la "imaginación" de los "intelectuales" y el "realismo" de los managers. Este lenguaje maniqueo deja ver los prejuicios del antiintelectualismo que la nutre.

⁶⁵ Op.Cit.

⁶⁶ Op.Cit.

La sociedad red

El concepto de red social, característico de nuestra época, plantea en sí un regreso al vínculo y a la definición de sociedad en forma de práctica de comunicación. La red, pensada a partir de la tecnología informática como metáfora de conectividad, deviene red digital, virtual.

Su antecedente conceptual procede de los años '60, cuando E. Rogers consideraba la innovación dentro de "una concepción unívoca del progreso, la modernización o la adopción de las innovaciones que aportan necesariamente al "desarrollo"⁶⁷ y confundía en la práctica "estrategia difusionista" con marketing. En los '80, el mismo propuso una nueva definición de comunicación en la cual daba lugar al contexto, como "convergencia" hacia una comprensión mutua, ya no recurriendo al modelo difusionista sino a la red de individuos conectados por flujos de comunicación.

Mattelart (1997:108), por su parte, revisa un texto escrito con su esposa en 1986 y reafirma: "La red sirve para hacer olvidar una sociedad profundamente segregada y para proponer una visión armónica de esta". En el momento en que las exclusiones se manifiestan con fuerza, la "ideología de la comunicación, el nuevo igualitarismo, por medio de la comunicación cumple su función de legitimación"⁶⁸. Por la misma época, Bruno Latour y Michel Callon, del Centro de sociología de la innovación, en París, elaboraron una idea, la de "traducción", para oponer al concepto difusionista, y vieron en la red un juego de fuerzas que tiende por un lado a la movilización de los actores humanos y la traducción consiste en poner en la red elementos heterogéneos que se captan y se articulan en un sistema de interdependencia. Allí los innovadores deben hacerse aliados, convertirse en portavoces, con tácticas de captación del interés que llevan a sus interlocutores a nuevas redes, nuevas series de alianzas, en una interpenetración de hombres con la naturaleza y los objetos técnicos.

Sin embargo, el nombre de "sociedad red" proviene del sociólogo español Manuel Castells (2006), quien promueve en ella la convergencia entre el campo tecnológico y el campo social, y la define como: "...aquella cuya estructura social está compuesta de redes potenciadas por tecnologías de la información y la comunicación basadas en la microelectrónica" Vuelve con ella a adoptar la perspectiva funcionalista, cuando afirma: "La investigación ha demostrado que las células se definen en su función por la relación que mantienen con otras células" (2006:39). Y no niega la dependencia tecnológica cuando enfáticamente sostiene que esta sociedad red requiere del nuevo

67 Matellart, op.cit, p. 108

68 Op.Cit.

paradigma tecnológico “como el industrialismo de la electricidad” aunque la disfraza al considerarla solo “afortunada coincidencia” entre determinado momento y lugar, factores económicos, sociales, políticos y culturales. Así afirma que no hay linealidad ni determinación alguna.

En cuanto al poder en la sociedad red, Castells sostiene que su primera fuente es el control de los aparatos de comunicación; la segunda, los controladores de los puntos de conexión, los “enlaces”, que son más decisivos que los primeros⁶⁹. Y como no hay lugares por donde el poder controle todas las operaciones de programación y conexión de todas las redes,

deben establecerse sistemas negociados más sutiles y complejos de imposición del poder para que las redes dominantes de la sociedad tengan objetivos compatibles y sean capaces (...) de comunicarse provocando sinergia y limitando las contradicciones⁷⁰.

De ese modo, cuando esos enlaces expresan la dominación, se sofocan el dinamismo y la creatividad, fuentes de “estructuración y de cambio social”. Son, en esta perspectiva, los programadores y los enlaces quienes ejercen el poder en la sociedad red. “Los protocolos de comunicación entre las distintas culturas son la piedra angular en la sociedad red” (2006:69).

Sin embargo, Michel⁷¹ lleva más allá las implicancias del modelo de las redes discentes dentro de una sociedad en red en el plano político:

Es el que más se adapta a las visiones de los futurólogos obnubilados por las posibilidades cuasi ilimitadas de una nueva organización social ofrecidas por la rápida evolución de las tecnologías de la comunicación. Este argumento responde también a las aspiraciones de los liberales y de los comunitarios que consideran la desaparición del Estado, como un paréntesis histórico. En efecto, la desaparición del Estado conllevará la de los sistemas educativos nacionales y dará paso a una organización en redes altamente facilitadas por las tecnologías de la comunicación, especialmente Internet.

Y en ese plano también está Bauman (1999), para quien “los centros de producción de significados y valores son extraterritoriales, están emancipados de las restricciones locales; no obstante, esto no se aplica a la condición humana que esos

⁶⁹ Op.Cit.P 62.

⁷⁰ Ídem. El subrayado corresponde a la marcación en su discurso del poder hegemónico.

⁷¹ citado por Mena (2004:24)

valores y significados deben ilustrar y desentrañar". "Los procesos globalizadores incluyen una segregación, separación y marginación social progresiva".

Bajando los decibeles de la controversia, para el chileno José Joaquín Brunner (1998:151): "No pasaría de ser un proceso de norteamericanización de la cultura a nivel mundial" por el flujo de productos mediáticos que inundaron los mercados mundiales y hacen de ese país el "foco de referencia por donde pasa el mundo".

Lo que en definitiva la red de redes entrapa, tecnológica y significativamente, es la hegemonía del pensamiento único, de vertiente neoliberal, con todos los modelos de comunicación existentes y disponibles, a fin de que nada quede fuera.

La posmodernidad

Una breve referencia a la posmodernidad es necesaria para hacer evidentes algunas estrategias propias de este escenario que, como se va viendo, está marcado por la racionalidad tecnocientífica.

Algunos filósofos plantearon la vigencia de la posmodernidad, en tanto constructo cultural, filosófico, político y social, especialmente a partir de Lyotard. Lo que siguió fue el intenso tironeo que sitúa a éstos de un lado y al otro a los que consideran necesario completar el proyecto de la Modernidad (razón por la cual denominan este proyecto como Modernidad tardía).

En este proceso de fragmentación, el chileno J. J. Brunner (1998) asume uno de estos lugares desde su vigoroso apoyo a la Modernidad a partir de la suscripción de los dichos de F. Fukuyama⁷². Considera que la presión de la periferia sobre el centro tendiente a la multiculturalidad pone de manifiesto el pleno vigor de la posmodernidad, de la que opina: "...la posmodernidad cultural no es el resultado de la Ilustración; es el producto de la gran industria de la entretenición". (sic) (p174) Y justifica:

El proyecto moderno, que partió encarnando los más altos ideales de su época, desemboca ahora en una cultura donde todo se mezcla con el mercado; lo alto y lo bajo, lo puro y lo impuro, lo elitista y lo masivo, lo aristocrático y lo plebeyo, lo desinteresado y lo comercial, lo serio y la parodia. (P171-2).

Becerra ⁷³ nota como paradoja que aunque los inicios de la posmodernidad se reconocen en la expresión de Fukuyama (2002) sobre el fin de la historia y de los grandes relatos, el proyecto de autopistas de la información sirve para reeditar los ideales modernos (la fe en el progreso, el desarrollo, la esperanza en el porvenir, la

⁷² Citado por Brunner, Op.Cit.

⁷³ Op. Cit.

creencia en el mercado). Se produce así la asociación mecánica entre progreso, bienestar y ausencia de conflicto. "Análogamente, el conflicto social es visto como peligro, como una amenaza para el desarrollo de la sociedad informacional, pero no como una de sus causas..."⁷⁴ Por eso se corresponde con un modelo de sociedad ideal, en que

la cristalización de niveles diferentes de acceso a los bienes y servicios (en este caso, informacionales) es analizada más como un problema individual de adaptación a los cambios que como producto necesario e inherente a las condiciones de desarrollo de esa sociedad ⁷⁵.

Por eso resulta de especial interés la inclusión en su trabajo de las palabras de Dominique Wolton⁷⁶:

El ideal, por no decir la ideología del progreso, se ocupa de la reflexión, evitando que se plantee esta simple cuestión: ¿Para qué sirven todas estas tecnologías de la comunicación? ¿Qué relación hay entre las necesidades de comunicación de los hombres y de las sociedades y esta explosión de tecnologías? ¿Hasta qué punto sienten los hombres necesidad de comunicar? ¿De comunicar qué y a quién? ¿Qué relación se establece entre comunicación tecnológica y comunicación humana? Ante estas sensatas preguntas (...) el dogma actual identifica la felicidad social y colectiva con la capacidad de estar "conectado" y multiconectado. Con la consecuencia siguiente: toda crítica, todo escepticismo, expresa y descubre un rechazo al progreso y al porvenir, ya que actualmente la idea de progreso se identifica estrictamente con las nuevas tecnologías de la comunicación.

J. J. Brunner⁷⁷ opina que tanto globalización como posmodernidad son términos cargados de valor y contienen nuestra manera de comprender y caracterizar lo nuevo. Pero ambos términos expresan miradas opuestas: "La globalización ensancha hasta el infinito el horizonte. La mirada posmoderna lo reduce al instante" (...) "Quizá por esa mala nueva de que son portadores, los posmodernos no han encontrado acogida en la corte de la modernidad"⁷⁸.

⁷⁴ Op.Cit., pp. 25 y 26

⁷⁵ Op.Cit. P.26.

⁷⁶ 2000: 36-37, citado por Becerra 2003: 26-27

⁷⁷ Op.Cit., prólogo.

⁷⁸ Dicho de otra manera, los optimistas serían los tecnofílicos, los utópicos, los que ven en la transformación necesariamente rasgos evolucionistas, y los pesimistas, los tecnófobos multiculturalistas, deconstructivistas posmodernos que niegan las razones pretendidamente verdaderas al no creer que esta construcción que constituye la globalización sea algo más que un nuevo juego de exclusiones fundado en el lenguaje.

La urdimbre tecnológica

Del escenario dibujado, ahora se pueden percibir las tensiones y algunas de las ideas-fuerza que lo constriñen, pero no podría comprenderse la mentada construcción sin considerar el rol que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cumplen en él desde la vida cotidiana, desde la escuela, y particularmente desde la EaD.

Este tema cuenta en la actualidad con abordajes diversos, que se preguntan hoy por el empleo de las tecnologías y discuten su posible o eventual beneficio (Raffaele Simone, Giovanni Sartori y Marco Silva, entre otros). Lo que no se discute es el origen de estas nuevas tecnologías y la ética que conllevan, en un gesto de apropiación de lo que la industria bélica produce.

Con mirada procesual, Martín-Barbero (1987, 1989) notaba el cambio en los medios en la construcción de un nuevo escenario:

A mediados de los 80 ya percibíamos, que el lugar de juego del actor transnacional no se encuentra sólo en el ámbito económico –la devaluación de los Estados en su capacidad de decisión sobre las formas propias de desarrollo y las áreas prioritarias de inversión- sino en la hegemonía de una racionalidad desocializadora del Estado y legitimadora de la disolución de lo público.

El Estado estaba dejando de ser garante de la colectividad nacional como sujeto político para convertirse en gerente de los intereses privados transnacionales. Las nuevas tecnologías de comunicación devienen así dispositivo estructurante de la redefinición y remodelación del Estado: lo hacen fuerte en tanto refuerzan sus posibilidades/tentaciones de control, mientras lo tornan débil al favorecer el descompromiso de sus funciones públicas.

Dos décadas después, él mismo señalaba que la dimensión de estos procesos no era solo económica y política sino cultural (2004)⁷⁹:

El punto de partida de los actuales cambios se sitúa en los años ochenta, años en que despegan las “nuevas tecnologías” y de agentes del imperialismo los medios pasan a ser considerados protagonistas de los nuevos procesos de transnacionalización. El cambio de lenguaje –de medios a tecnologías y de imperialismo a transnacionalización-

⁷⁹ “Medios y culturas en el espacio latinoamericano”, revista *Pensar Iberoamérica* Nº 5 , OEI.

no es un mero avatar académico sino el inicio de movimientos económicos, políticos y culturales en profundidad.

El proceso que vivimos hoy es en cierto modo distinto ya que estas tecnologías trabajan como agentes de devaluación de lo nacional, entre otras funciones que despliegan y que justifican la adopción por parte de Jesús Martín-Barbero⁸⁰ de la idea de ecosistema comunicativo.

Convertida en *ecosistema comunicativo*, la tecnología rearticula hoy las relaciones entre comunicación y cultura haciendo pasar al primer plano la dimensión y la dinámica comunicativa de las culturas, y la envergadura cultural que en nuestras sociedades adquiere la comunicación.

Luego para él, el lugar de la comunicación –en el ecosistema referido- es el del entretejido cultural, espacio de apertura, apropiación e invención, siempre producto de conflicto y creación. En este marco –señala- ya no se trata de pensar políticas comunicacionales como políticas de medios sino como políticas culturales⁸¹.

Las agencias

Los estudios en comunicación/educación dan cuenta de la presencia activa de una considerable cantidad de organismos internacionales como la ONU, la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (cuya iniciativa, PISA, se popularizó con el objeto de introyectar nuevos modos de gestión y de políticas públicas), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)⁸², la Organización de los Estados

⁸⁰ Op.Cit.

⁸¹ Es precisamente este tipo de abordaje efectuado en Argentina desde hace una década el que posibilita a Jorge Huergo referirse en el N° 73 de la revista *Tram(p)as de la Comunicación* (2013), de un momento de restitución del Estado, de lo público y de las identidades.

Pero estas políticas culturales están entrelazando saberes, sujetos y prácticas sociales y es interesante ver en esa línea las páginas web de las convocatorias que realizan las agencias como OUI, por caso, en el vínculo: <http://colam.oui-iohe.org/es/convocatoria/> (disponible en junio de 2014)

⁸² A modo de ejemplo va la presentación de sí que hacen en su página web: <http://www.aecid.es/ES/la-aecid>

La AECID

La **Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo** (AECID) es el principal órgano de gestión de la Cooperación Española, orientada a la lucha contra la pobreza y al desarrollo humano sostenible. Según su Estatuto, la Agencia nace para fomentar el pleno ejercicio del desarrollo, concebido como derecho humano fundamental, siendo la lucha contra la pobreza parte del proceso de construcción de este derecho. Para ello sigue las directrices del IV Plan Director, en consonancia con la agenda internacional marcada por los **Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)** y con atención a tres elementos transversales: la perspectiva de género, la calidad medioambiental y el respeto a la diversidad cultural.

La AECID está adscrita al **Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación** a través de la **Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica** (SECIPI). La Ley 23/1998, de 7 de Julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo contempla a la Agencia como órgano ejecutivo de la Cooperación Española, y enmarca su objeto dentro de sus prioridades: el fomento del desarrollo y del equilibrio en las relaciones internacionales, la prevención y atención de situaciones de emergencia, la promoción de la democracia

Iberoamericanos (OEI), en la implantación de políticas de gran impacto en nuestra región (Huergo, 2005, Sierra Caballero, 2005).

De todas las agencias nombradas puede trazarse un vector que las alinea en relación con la ONU. Entre otras políticas desde allí promovidas⁸³, emergen los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), asociados –como su nombre lo indica- al desarrollo global⁸⁴.

En el caso de las Metas Educativas 2021 “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, las mismas fueron lanzadas en 2010 por una cumbre iberoamericana reunida en Mar del Plata. Sin embargo, no fue esta la primera vez que se produjo un documento así, ya que se realizó a 20 años del lanzamiento de la iniciativa mundial de Educación para Todos (Jomtien-Tailandia, 1990), y a 10 años de la aprobación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Se puede pensar, entonces, que se trata de una práctica reiterada que busca instalar desde su agenda lo que constituye una preocupación para nuestro continente pero que en todo este último cuarto de siglo no ha logrado más que –en el mejor de los casos- parcialmente. Algunos datos curiosos o para destacar son, por un lado, la participación de España en este colectivo, que se forma a partir de la iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), para –parece una ironía- conmemorar los doscientos años de independencia de España. Y también lo es que una de las primeras acciones llevadas a cabo por esta cumbre es la “Constitución de un Consejo Asesor”, lo que mueve a preguntar sobre qué van a asesorar, ya que se supone que cada uno de los países participantes saben lo que quieren y lo que deben

y el impulso de las relaciones con los países socios. Para ello, cuenta como instrumentos la cooperación técnica, la cooperación económica y financiera, la ayuda humanitaria y la educación para el desarrollo y sensibilización social.

La Agencia, junto a sus socios, trabaja en más de 30 países a través de su red de Oficinas Técnicas de Cooperación, Centros Culturales y Centros de Formación.

⁸³ Una muestra de la acción de estas agencias se observa en el Paraguay donde, desde uno de sus diarios en línea contiene una virtual sección entre sus páginas destinada a la OEA, con noticias como la “hoja negativa de presentación” de ese país hermano como anfitrión de la reunión de dicho organismo, y la manifestación convocada para resistir la resolución de la OEA en favor de la Promoción y Protección de los Derechos Humanos por parte tanto de grupos religiosos como de los activistas en favor de los derechos de género. Ver en: <http://www.ultimahora.com/religiosos-marcharon-expresando-su-rechazo-la-oea-y-a-favor-la-vida-n800111.html> y también en: <http://www.ultimahora.com/paraguay-tiene-hoja-negativa-ser-anfitrión-asamblea-según-codehupy-n799806.html> con fecha 3 de junio de 2014. En este medio se advierte la operación de prensa que se lleva a cabo con el objeto de generar una relación con aquel organismo, vínculo que sitúa a sus operadores como sujetos de confianza, a la vez que coloca como referente (e interlocutor válido) a la OEA.

Lo que sigue a esto es, hipotéticamente, la instalación de su agenda cuyo cumplimiento requiere esa institución para instalarse paulatinamente con poder global. El ejemplo, en este caso, tomado de Paraguay, no tiene por eso otra relevancia. Situaciones similares vividas en lo local podríamos referir una buena cantidad.

⁸⁴ Lo que aparece en la correspondiente página web: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/bkqd.shtml>

hacer para lograrlo. Sin embargo, de la nómina de asesores⁸⁵ nótese la particular composición:

Composición

El Consejo estará compuesto por las siguientes instituciones, organizaciones y personas:

- 21 representantes de los Consejos de la Educación de cada país elegidos por ellos o, mientras se constituyen, por el Ministerio de Educación correspondiente entre las asociaciones representativas de la comunidad educativa.
- 9 representantes de los sindicatos de profesores (miembros del Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina - IEAL).
- 6 representantes de asociaciones de padres y madres de alumnos de los países con mayor número de habitantes: Brasil, México, Perú, Argentina, Colombia y España elegidos por los ministerios respectivos entre las asociaciones con mayor presencia institucional mientras se organizan federaciones iberoamericanas de padres y madres de alumnos.
- 6 representantes de ONGs con amplia representación en Iberoamérica: CLADE, Foro Mundial de Educación, CEAAL, Fe y Alegría, Plataforma Educativa de Mercosur y Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)
- 4 representantes de los municipios elegidos prioritariamente entre aquellos que formen parte de la Asociación de ciudades educadoras.
- 1 representante de la Unión de Ciudades Capitales Iberoamericanas (UCCI)
- 4 personalidades de reconocido prestigio en el ámbito educativo, designadas por el Secretario General de la OEI
- 2 representantes de los estudiantes, designados por la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) y por el Foro Latinoamericano de la Juventud (FLAJ)
- 1 representante de las asociaciones de personas afrodescendientes elegido por una de sus organizaciones representativas.
- 1 representante de las comunidades de pueblos originarios elegidos por una de sus organizaciones representativas
- 1 representante de las organizaciones de escuelas confesionales elegido por la Federación existente.
- 1 representante de las organizaciones de escuelas privadas elegido por la Federación existente
- 1 representante del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB)

El Secretario General de la OEI nombrará al Presidente del Consejo que deberá tener una trayectoria educativa reconocida y ser de un país diferente al del Secretario General.

Se destacan con grisado las participaciones de representantes de España y de su mirada, encarnada en toda institución cuyo nombre evoque a Iberoamérica, y la

⁸⁵ Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7977>

representación escasa de quienes deberían ahora tener pleno espacio: los pueblos originarios, los afrodescendientes y muy especialmente los estudiantes, cuyo número es insignificante y alarmante, porque se vuelve sobre la descalificación de algunos sectores y la sobrecalificación de otros. La desigualdad está, de esta manera, asegurada⁸⁶. Por otra parte, se incluyen acápites como el que sigue, en el que lo que parece justo, como avanzar en la inclusión social, da lugar a ratificar medidas que exceden los límites de este documento, ejemplo de la manera en que se produce la intervención:

Ratificar las Resoluciones acordadas por la XII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado, en tanto impulsan las políticas, estrategias y herramientas que posibiliten avanzar en la educación con inclusión social e impulsar el desarrollo de las Cartas Iberoamericanas de la Función Pública, Calidad y Gobierno Electrónico, el Programa 2010-2012 de la Escuela Iberoamericana de Administración y Políticas Públicas (EIAPP) como instrumentos esenciales para el fortalecimiento y la modernización de la gestión pública en Iberoamérica y la Declaración aprobada en el V Foro Ministerial Unión Europea - América Latina y el Caribe, La Granja, España, 2010.

En EaD –y en educación con TICs–, lo que se observa es la puesta en práctica de políticas de tipo “consejo” que parten de estos organismos mencionados. Pero no pasaría de ahí si quienes lo ofrecen no tuvieran el carácter de “especialistas” o “expertos”. Y el consejo deviene obligación cuando se encuentran los Estados en posición de deudores de los organismos de crédito internacional, caso en el que Argentina quedó incluida. Sin embargo, no todo es obligación y también han sabido desarrollar políticas tendientes a la seducción / cooptación de sujetos referentes en la temática específica⁸⁷. De ese modo, en un solo movimiento saturaron sus discursos con las lógicas del impacto y a la vez los encumbraron, trasladándoles la capacidad de organizar la formación sucedánea y de controlar los discursos emergentes a través de instituciones adecuadas para tal fin (Colegio de las Américas, Virtual Educa, por poner algunos ejemplos). Para desarrollar estas políticas contaron con inversiones de capital europeo⁸⁸ vía la elaboración de proyectos financiados que dejaban sembradas así las condiciones para el monitoreo desde el exterior de las políticas educativas y sociales implantadas⁸⁹.

⁸⁶ Una mirada crítica respecto de estos procesos es la de los firmantes del I y II Pronunciamiento por una Educación para Todos (de 2001 y 2010, respectivamente). Los documentos están disponibles en: <http://educacion-para-todos.blogspot.com.ar/2010/08/pronunciamiento-latinoamericano-por-una.html>

⁸⁷ Revisar los dichos de M. Castells relativos a los “sistemas negociados más sutiles y complejos de imposición del poder”.

⁸⁸ Desde 1998, con la Declaración de la Sorbona y 1999, con la Declaración de Bolonia, se crea un espacio común europeo de educación superior, que buscan generar una línea estratégica para la internacionalización y modernización de las Universidades (caso del Proyecto Erasmus). para la evaluación de programas académicos convergentes que aseguren una calidad docente, adoptando el sistema de transferencia de créditos que permita un reconocimiento académico inmediato de títulos, movilidad entre países y aprendizaje a lo largo de toda la vida.

⁸⁹ Cfr. con las políticas de e- government, presentes más adelante, cuando algunos países como el nuestro logran –al menos en parte– desembarazarse de su deuda externa. Las políticas del control

Bajo esta modalidad ha ingresado al país una fuerte inyección de capitales extranjeros sin aparente exigencia de retorno, con el objetivo pretendido de hacer posible la alfabetización digital, la capacitación docente, los proyectos del tercer sector, la calidad educativa, el I+D.

Otras agencias se conformaron por el acuerdo multilateral entre organismos e instituciones preexistentes, para generar marcos de formación y de colaboración tendientes a la consolidación de prácticas educativas a distancia, especialmente en

entonces exigen para “la ciudadanía”, la deseada transparencia que les habilita el seguimiento a distancia. Una muestra de cómo la transparencia alimenta un sistema de control desde la hegemonía lo da el artículo firmado por María García Pérez y Lorenzo García Aretio –ex decano de la Facultad de Educación de la UNED y titular de la cátedra UNESCO de Educación a Distancia- en el Vol. 17 Nº1 de 2014 de la revista RIED, bajo el título “Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales”,

disponible en: http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/file/archivo/volumen17_1/LINEAS.pdf donde se afirma: “Vista la relevancia de las revisiones de literatura científica para el desarrollo del conocimiento, en nuestro caso, como ya adelantábamos, nos centraremos en las fuentes primarias que suponen las tesis doctorales”. “o las bases de datos utilizadas han sido:

- Biblioteca Virtual Miguel Cervantes: Tesis doctorales defendidas en cualquier país del mundo en lengua hispana.
- REDIAL: es la Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina donde se recogen tesis que traten sobre temas de América Latina.
- Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDTLD): es una organización internacional dedicada a promover la adopción, creación, uso, disseminación y preservación de tesis y disertaciones electrónicas (ETDs).
- Tesis y monografías de graduación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP).
- TESEO.
- EThOS (Electronic Theses Online Service) es una base de datos de tesis de la British Library.
- Cybertesis: auspiciada por la UNESCO y contando con varios países de América Latina, entre los que destacan Bolivia, Perú y Chile donde se han unido y clasificado las tesis doctorales defendidas en varias universidades de esta región.
- Dialnet Tesis.
- TDR (Tesis Doctorales en Red) es un repositorio cooperativo que contiene, en formato digital, las tesis doctorales leídas en las universidades españolas.
- MIT Theses es una colección de tesis doctorales seleccionadas y que han sido defendidas en EEUU.
- NCSU Theses and Dissertations de North Carolina State University.
- TESIAMI: repositorio de Tesis de la Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- Tesis digitales a texto completo de la Universidad de las Américas de México.
- RPTD (Red Peruana de Tesis Digitales): es una iniciativa de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

De los resultados expuestos, las tesis dan cuenta de un abordaje temático predominantemente micro y medio, como lo muestra el cuadro que allí se publica, que arroja entre ambos enfoques un porcentaje del 88%, con predominio del nivel medio, especialmente dedicadas al empleo de nuevas tecnologías, y dentro del micro, las que se dedican al estudio de la interacción y la comunicación en las comunidades de aprendizaje.

Ya en el terreno de las conclusiones, hacen notar que “de las 183 tesis doctorales analizadas más del 60% correspondían a doctorandos de una misma región, y en mucha menor medida se encuentran el resto de los países. Una de las razones por las que no se han analizado las tesis doctorales de otros países de América Latina puede ser a causa de que no se encuentran en bases de datos digitalizadas o en repositorios institucionales, por lo que no se puede concluir que no se defiendan tesis doctorales en el área de la educación a distancia en el resto de los países de esta región, sino que no se ha podido acceder a ellos para analizarlos”.

la educación superior. Es el caso de ICDE, AIESAD, CREAD⁹⁰, OUI, Virtual Educa, por solo nombrar algunas. La índole europea –dominantemente hispánica- de algunas de ellas expresa la puja de la que da cuenta Sierra Caballero (2005:228) en lo relativo a la copia del modelo estadounidense⁹¹.

Las agendas

En principio, se puede inferir que las agendas son prácticas discursivas del orden del poder, que como actos de habla imperativos, ordenan la incertidumbre, despejan el caos. Para eso cuentan con expertos, quienes desde sus ámbitos particulares intervienen en su difusión, que asume distintas formas:

- documento emitido a partir de una conferencia cumbre,
- documento producido por los asesores de las agencias,
- obra destinada a la divulgación a través del formato de libro,
- revista sujeta a referato,
- documento de edición digital destinado a la libre circulación,
- convocatoria a congresos con temáticas bien definidas, panelistas expertos y selección autorizada de ponencias,
- seminario internacional destinado a gobernantes para sensibilizarlos en una temática, y a los expertos y técnicos nacionales, para su reproducción potencial a nivel nacional, regional o local bajo la forma de seminarios internos a las distintas carteras⁹²

⁹⁰ Mena (2007) observa en Latinoamérica el proyecto BID auspiciado por AIESAD Y CREAD y anota: "Sin embargo, no se ha tomado en cuenta que cada país tiene sus propias características y que las normas deben ser legitimadas por sus propias comunidades". P 370-1

⁹¹ Al respecto, desde una perspectiva europea y procedente de un estudio de la OCDE, F.Benavídez y F. Pedró (2007) señalan que las políticas en relación con estas tecnologías se han desarrollado en cuatro fases: la primera hacia los años ochenta y asociada a la alfabetización informática en los primeros lenguajes; la segunda, propia de los años noventa, empeñada en la introducción de las mismas dentro del sistema curricular, con énfasis en la capacitación docente; la tercera también de la pasada década, como lema político de promoción de la Sociedad del Conocimiento, y la última, la que estamos transitando, caracterizada por el desencanto motivado por el

descenso en el ranking de prioridades de política educativa de todo lo relacionado con las TIC, en buena medida porque los planes de dotaciones parecen haber alcanzado su cenit y, sin embargo, las expectativas de ganancias en términos de calidad educativa siguen sin poder ser suficientemente acreditadas.

⁹² Se trata de convocatorias a destinatarios de diversos países con perfiles similares (funcionarios, gobernantes, asesores, consultores, miembros de ONGs, docentes universitarios) y en número reducido, con tratamiento diferencial, todos los gastos pagos y en hoteles de primera categoría.

- programa nacional destinado a la formación de formadores,
- listas de discusión (como la de la Cátedra UNESCO de EaD de la Universidad Nacional de Educación a distancia, UNED), que convocan anualmente a los interesados en la temática y hacen circular convocatorias, llamados a publicación, áreas de interés y ayudas sobre el empleo de las nuevas tecnologías.
- Revistas especializadas: RIED (de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, AIESAD), RED, de la Universidad de Murcia, Revista Mexicana de Educación Abierta y a Distancia, por ejemplo.
- Blogs especializados
- Sitios web como el de CUEDISTANCIA, de la cátedra UNESCO de EaD correspondiente a la UNED de España

Las agendas, como actos de habla, solo pueden constituir órdenes para quienes están o se perciben subordinados; la problemática radica en que su acción prescriptiva y proscriptiva no siempre es percibida como tal. Pero las agendas educativas no necesariamente proceden de agencias propias de la EaD: la labor de agenda es general, se instala en el sensorium y con fuerza de verdad.

Marta Mena, desde la vicepresidencia de ICDE (Internacional Council for Open and Distance Education), y desde hace varios años ocupada en lo que se propone como agenda para América Latina, sostiene (2007: 21) que los temas centrales son:

- la búsqueda de aseguramiento de la calidad de los programas
- el papel en los procesos de acreditación en la región
- el desarrollo de una postura consensuada en la tensión globalización/contextualización
- el posicionamiento frente a la nueva imagen social de la educación a distancia
- la reconfiguración estructural de las instituciones regionales frente a los nuevos modelos en desarrollo
- la construcción de un nuevo modelo pedagógico

Nótese la presencia activa de una institución como ICDE, de origen europeo, favoreciendo la construcción de procesos que desarrollen esta modalidad educativa en todo el globo, ya sea proponiendo temas, como proveyendo consultores o favoreciendo los intercambios. La aparición de esta agenda, preparada por los actores latinoamericanos, muestra la existencia de un temario regional pero no

necesariamente crítico, en la medida en que no va en dirección contraria a la de las agencias internacionales.

Lo que se observa, en conclusión, es la variedad de estrategias con las cuales se procura instalar algunos saberes y modos de conocimiento.

De la agenda vigente, instalada en relación con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, se consolidan las nociones que siguen:

- Calidad
- Eficacia
- Eficiencia
- Control
- Evaluación (y evaluación permanente)
- Interactividad
- Alfabetización digital
- Formación en competencias
- Equidad (no es sinónimo de igualdad)
- Autonomía y libertad (de elección)
- Formación de formadores
- La educación superior como pilar del cambio
- La conformación de consorcios (o sublimación de la ley de las ventajas comparativas)
- Uno de los temas más nuevos es la posibilidad de las Universidades de brindar "MOOCs"⁹³, esto es, cursos abiertos y gratuitos para la comunidad (incluso internacional).

Sobre las agendas, Juan Carlos Tedesco y Juan José Brunner⁹⁴ (2003) concretamente explicitan: "La incorporación de las nuevas tecnologías a la educación debería ser considerada como parte de una estrategia global de política educativa".

Políticas culturales

Al referirnos a las políticas culturales, pensamos en políticas comunicacionales en sentido amplio, de tal manera que abarquen las de índole tecnológica, prácticas sociales de carácter diverso y complejo que convergen en la postulación de las

⁹³ Los MOOCs constituyen prácticas "innovadoras" para quienes no conocen por un lado, la categoría de oyente, característica de la universidad reformista, gratuita y en permanente contacto y atención de la comunidad. Por otra parte, vale señalar que son también vehículo de cursos de menor valor que sirven como vidriera o política de marketing para las instituciones de educación superior, además de ser canales de ideología. Otra cuestión a observar es que no suelen ser atractivos ni adecuados a las necesidades de sus entornos, algo de lo que da cuenta la página web del Banco Interamericano de Desarrollo: <http://blogs.iadb.org/abierto-al-publico/2014/04/08/8-consejos-para-diseñar-un-buen-mooc/> (disponible el 3 de junio de 2014).

⁹⁴ Cuyo papel en las políticas educativas llevadas adelante en nuestro país viene de los '80 y llega hasta la actualidad.

tecnologías como elemento determinante en el acceso a lo global, y especialmente al mundo moderno y desarrollado.

Las operaciones tendientes a la producción de "sensación de velocidad", por ejemplo, se asocian a lo que Raymond Williams denomina elementos emergentes, residuales y arcaicos de la cultura. El peso depositado en la innovación, en el "emergente", como superación o solución de lo previo, con signo de valor positivo, dice, por oposición, el disvalor de lo "arcaico". Y esta operación conlleva una práctica cultural de claro valor simbólico y de peso hegemónico con el cual se distribuye. La sucesión de novedades va provocando una suerte de estratigrafía informacional que paulatinamente consagra lo nuevo mientras entierra lo pasado. Y la velocidad con que esa operación se produce es tal, que lo que resulta es la presión, el cansancio por saturación y la resultante desmemoria. Esto que ya se ha dado en llamar "infointoxicación" también aparece en el campo de la educación a distancia, especialmente en el nivel de la formación, donde día a día aparecen autores nuevos, interpretaciones nuevas y –especialmente– nuevas tecnologías que mueven a todo el dispositivo a probar y comprobar, a evaluar, agregar y distribuir.

En consecuencia, las nuevas tecnologías son los medios comunes de la acción de los actores y agencias del poder hegemónico, que trabajan desde ámbitos específicos movilizados del desarrollo del mundo globalizado tales como la informática, la economía vista desde la perspectiva del capitalismo neoliberal, las industrias culturales.

Las políticas desatadas desde esos espacios de poder han configurado lo que se da en llamar la "revolución científico-técnica", que en palabras de A. Argumedo (1987), es lo que refiere el impacto de la globalización de las tecnologías sobre el trabajo, los modos de producción y por el valor que el conocimiento contiene, también sobre la educación superior⁹⁵.

⁹⁵ Claudio Rama (2010) se refiere a la revolución tecnológica y pone en ella estas características:

Esta revolución tecnológica está permitiendo la sustitución de procesos de trabajo por otros de alta densidad, con sustitución de un tipo de empleo de baja capacitación por procesos automáticos de alta densidad de capital y de complejidad técnica y social, expandidos gracias a trabajadores simbólicos que requieren a su vez alta formación de capital humano (Brezensky, 1984; CEPAL: 2007). Las bases del nuevo sustrato tecnológico descansan en la microelectrónica barata y la informática que se comienzan a expandir y se incorporan en toda la estructura socio-productiva a través de una multiplicidad de formas. De las cadenas de producción de Ford a los talleres robotizados, de las formas de producción continuas a la producción a medida flexible, de la producción para stock a la producción "just in time", de la comercialización física al e-bussines digital en red y global. (Coriat: 1976; Negroponte: 1995; Castells: 2001; Toffler: 2006).

El dispositivo de la educación a distancia

Al inicio de este diagnóstico había certeza respecto del papel que cobra el contexto en cualquier práctica planificadora y muy especialmente si esta está dirigida a la EaD. Y a medida que fue conociéndose, la observación participante hizo posible comprender que además de una condición espacio-temporal, hay instituciones funcionales al poder hegemónico.

Es así que en nuestro continente han venido sucediéndose a partir de la etapa formal vivida por la EaD, una serie de programas de formación que a la vez que buscan incluir, lo hacen adoptando las recomendaciones de las instituciones señeras (Open University o UNED). Estas a su vez cuentan con referentes cuya experiencia es bienvenida y valorada en América, que empieza un proceso sostenido de desarrollo de prácticas piloto, tanto de cursos a distancia como mixtos, sin darse a la conformación de instituciones enteramente bimodales. Pero fuera queda el problema de la acreditación universitaria y la mercantilización generalizada del ámbito académico, como señala Daniela Perrota (2014) también desde el lenguaje, y el pensamiento crítico se escinde de las ciencias sociales que tienden a profesionalizarse o matematizarse (Solanas, 2014) para parecerse a las ciencias exactas y naturales. Por estas razones es que se sugiere sostener los procesos de regionalización haciendo base en la autocrítica, en la crítica constructiva y en los debates “de los que no debió desentenderse”.

Por esa razón, a continuación se pretende dar cuenta de lo observado: la EaD como una herramienta, una estrategia, una oportunidad organizada desde la hegemonía de manera sistémica y a la vez procesual, cristalizada en un dispositivo globalizador de políticas culturales.

Para seguir ese derrotero, se retoman los términos de Agamben (2011:250), quien sostiene que dispositivo es aquel conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, reglamentaciones, leyes, enunciados científicos entramados todos estos elementos en un momento dado, con una “función hegemónica predominante”. Él mismo agrega que, en tanto acción estratégica, urgente, supone una acción manipuladora de fuerzas, ligada a límites del saber que posibilitan y a la vez condicionan.

En ese sentido, se revisó lo que hasta acá fue considerado contexto para efectuar una lectura crítica como la que propicia Jitrik (1968), tendiente a "hacer visibles los procesos invisibles".

A partir de la noción de dispositivo es que se plantea a continuación un modelo – propio- tendiente a explicar, a partir de una estructura triádica, su funcionamiento.

Pensemos por caso que nos encontramos ante tal estructura en la que se presentan tres componentes: por un lado el contexto, por otro los elementos con que cuenta: discursos, enunciados científicos, leyes y reglamentaciones e instituciones y el tercero –oculto-, la función persuasiva hegemónica (tendiente a la reproducción).

Algunas de las características notadas han sido: el manejo paradójico de los criterios de emergencia y visibilidad, un especial tratamiento del tiempo y de las temporalidades, la reafirmación implícita del valor social de la educación, un contenido conformado por saberes, competencias, normas, discursos y regulaciones, además de una capacidad persuasiva que trabaja sutilmente con la memoria personal, cultural y social.

Emergencia y visibilidad

La característica dominante del dispositivo es su invisibilidad, aunque sea mejor llamarla invisibilización, dado que es resultante de una práctica consciente y denodada. Justamente, es sabido el axioma que expresa que a mayor presión, mayor oposición. La consecuencia es que como modelo de poder difiere de los previamente conocidos en que no lo ejerce desde la opresión sino desde la libertad organizada como un sistema de opciones (razón por la cual es libertad aparente). De esa manera, se evita su puesta en evidencia. Pero lo que es central es que el dispositivo – educativo- funciona con sujetos, para sujetos y desde sujetos. Y al restarse este componente, se logra tal invisibilidad, y el borramiento del componente cultural y humano.

Hecho a un lado ese elemento diferencial, el que pondría en evidencia el conflicto, el funcionamiento es el de una maquinaria procesadora de conocimientos, de saberes, de técnicas de evaluación y validación, de detección de nichos de saber de valor potencial y de mercados emergentes, mientras a la vista aparece una oferta multivariada de servicios educativos pagos, como propone la OMC y se valora desde las pruebas PISA.

Sin embargo, no alcanzaría el poder ese lugar del "detrás de la escena", si no contara con un territorio asociado, el de las mediaciones, que habitado por los expertos, los

organismos internacionales y también las industrias culturales, funciona como bisagra.

Tiempo y temporalidades

Es parte del mecanismo el manejo de la variable temporal. Agamben⁹⁶ sitúa el dispositivo como estrategia de acción-intervención urgente; sin embargo, es interesante observar que la instalación se efectúa en este caso a partir de procesos continuos, escalonados, que trabajan en el corto, mediano y largo plazo⁹⁷. No resulta por eso azarosa su asociación con las TIC.

A su vez, distribuye modos de percibir el tiempo, subjetivos (es decir, temporalidades)⁹⁸ y diferenciales: mientras sitúa a unos en el presente más urgente (la atención de las agendas, por ejemplo), a otros los coloca en un presente eterno, el de la cotidianidad, marcado por las tecnologías del entretenimiento (y su contracara, la evasión y el descompromiso), mientras al resto lo sujeta mediante una apretada construcción de miedos⁹⁹; el futuro se construye con valor diferencial, como lo merecido, lo temido o lo negado. Toda esa dispersión significativa está contenida en los procesos educativos a distancia¹⁰⁰.

El valor de la educación como implícito discursivo

La educación, desplegada en esta dimensión psico-social, guarda un lugar concreto: la producción de dispersión, desorden y fragmentación. La dispersión hace referencia a la multiplicidad de sentidos distribuidos, a la manera de un "menú a la carta"; el desorden es producto de una práctica consciente, y la fragmentación, resultado del quiebre de los vínculos y de la lógica del contacto. Pero esto no es percibido por todos, razón por la que hipotetizamos que es así como se retroalimenta una

⁹⁶ Op.Cit.

⁹⁷ Un ejemplo de esto es la planificación del cambio social a nivel global, que primero debió contar con el saber tecnológico suficiente para formar técnicos, generar la cantidad de tecnología para distribuir, pensar ámbitos de consumo y destinatarios para las mismas, convocar y formar en un nuevo saber a los elegidos, seducirlos para que repliquen en los ámbitos locales, que los mismos conformen nuevas instituciones con poder o se inserten en las tradicionales para gestionar los cambios, la formación docente requerida para la distribución de los nuevos saberes, la formación gerencial de los tecnólogos para la gestión de empresas públicas y privadas, las evaluaciones de estos procesos, los ajustes en la planificación o su refuerzo, la consolidación de los nuevos discursos y las nuevas prácticas a partir de las industrias culturales, la apropiación de los consumidores de la ideología imperante, requerida para su integración en el mercado laboral y el disfrute del tiempo de ocio.

⁹⁸ Se puede ampliar el concepto en Díaz Larrañaga, N. (comp) 2011.

⁹⁹ Se puede ver el número de publicaciones de autoayuda como un indicador de estas características de época.

¹⁰⁰ La referencia al "autotempo" da cuenta de las variaciones subjetivas en la percepción de la temporalidad, a la vez que las naturaliza. También se sugiere ver el trabajo sobre Cronologías de Aprendizaje de Terigi (2010).

posmodernidad que, lejos de ser obra de los intelectuales que la originaron, provoca malestar y una consecuente necesidad de orden y equilibrio.

No existe ya la transmisión de una herencia cultural, masivamente rechazada; tampoco la vinculación intergeneracional: se rechaza lo previo y se abraza lo nuevo. El dispositivo educativo reparte competencias necesarias para la vida o, como lo dice una editorial española de corte neocolonialista, para la sobrevivencia.

Aun así, paradójicamente, cualquier ciudadano de Occidente atribuye –sigue atribuyendo– a la educación el camino que lleva a un futuro mejor. Se supone que la educación es lo mejor que puede pasar a un ser humano y que es por ello deseable: y esto es parte del dispositivo.

El contenido del dispositivo

Como plantea Agamben, hay regulaciones, normas, leyes que hacen de este el dispositivo que es. Desde la adaptación a una sociedad de la Información o del Conocimiento, a la necesidad de producir saberes innovadores que sean portadores de desarrollo (I+D), o la rigurosidad científica, la apertura de las fuentes de información, la transparencia, la flexibilidad del mercado académico en términos de titulados y diplomas, con el objeto de viabilizar la internacionalización de la educación superior, etc.

Los saberes, las competencias, las regulaciones, las normas, son necesarios tanto para la construcción global como para la validación del poder que los distribuye (Foucault, 1982). Los discursos relativos al fin de la historia y al cambio de paradigma vinieron a ofrecer el corte significativo que la hegemonía precisaba para ejercer su intervención y prevenir que se suscitara otra suerte de cambios sociales¹⁰¹.

La memoria

Otro pilar del dispositivo de la EaD es el de la memoria. Como práctica de poder, su existencia propone y refuerza saberes y contenidos, mientras desaloja o recrea otros. No se trata, además, de prácticas novedosas. Ya Todorov (2002) reconoce en los regímenes totalitarios cuatro tipos de mecanismos desplegados que en este caso

¹⁰¹ Vale por eso apoyar el manifiesto “Por una nueva imaginación social y política en América Latina”, publicado por CLACSO (2014), que declara la asepsia científicista que en el mundo académico valora la productividad, los índices, que instalan la incertidumbre y la contingencia y que socavan la lógica del sentido común, para desestabilizar las certezas de lo inevitable, para ampliar las fronteras de lo decible y de lo pensable, de lo que es dado hacer y transformar.

veremos si son aplicables a la EaD: la desaparición de huellas, la intimidación de la población, el uso de eufemismos y la mentira en la propaganda.

Si, en consecuencia, son aplicados a lo que llamamos el dispositivo de la EaD, se ve que no es necesario hacer desaparecer textos si hay un mecanismo, el aluvión informativo, que produce la automática decantación de lo previo y su consecuente olvido (por saturación), y el silencio que provoca el mismo efecto estratigráfico en la superposición de nuevos mensajes. No es tampoco necesario borrar los cuerpos, ya que en el universo virtual basta con no darles entidad o reconocimiento para que no sobrevivan: así se excluyen o autoexcluyen¹⁰².

La autoexclusión es un modo de intimidación: la prohibición opera al revés, especialmente en los mayores, quienes para adaptarse tienen en muchos casos que resignar sus identidades y pautas culturales. La igualdad meritocrática (Dubet, 2011) es, contra toda apariencia, otra forma injusta en que se plantea la justicia escolar y sus resultados son, desde el silencio de los que no se llevan los premios –los diplomas–, también la autoexclusión.

Otro modo de intimidación es el del que trabaja con el temor a la exclusión (Foucault: 1982), algo que en EaD aparece disimulado como estímulo para la formación.

En cuanto al empleo de eufemismos, se observa que términos como “calidad” e “innovación” refieren un nivel educativo de jerarquía aparente, porque son en realidad significantes vacíos, que cada uno remite al propio imaginario, con lo cual generan la idea de significar mucho sin haber dicho nada¹⁰³. No se trata, por ende, del rechazo sistemático de las variaciones lingüísticas: ésta es una operación de sentido efectuada desde las agencias asociadas al poder hegemónico. En este caso, la consideración de estas expresiones eufemísticas se justifica como un modo elegante y discreto de evitar el debate y consolidar una fantasmática conveniente de la idea de educación mientras se genera la impresión de que las TICs han permitido salvarla.

La mentira asociada a la propaganda (política) en este caso se transforma en mentira asociada a la imagen (publicitaria) de la EaD como superadora de las problemáticas asociadas al estudio a la distancia en tiempo y espacio, de los conflictos asociados a

¹⁰² La autoexclusión opera por falta de manejo de herramientas informáticas, ya por una condición etaria, ya por falta de confianza en sí (esto lo saben salvar los jóvenes, hábiles en el uso de avatares o representaciones falsas), ya por prejuicio respecto de las instituciones de formación o por cuestiones económicas, idiomáticas, de desinformación respecto de las modalidades educativas vigentes.

¹⁰³ Distinto es el caso de “interacción” e “interactividad”, que son considerados parte del cambio sociolingüístico, aunque desplacen el lugar significativo de “diálogo”.

la diversidad multicultural, a la lógica empresarial que la guía, e incluso al problema de sentido que afecta a la educación toda.

A estas alturas, se podría formular la pregunta por la existencia relación entre educación y memoria: ¿hay una educación para la memoria? Si es así, ¿qué se quiere preservar y para qué?

Perspectiva sincrónica comparada

Con el objeto de verificar en el campo la existencia de un dispositivo como el planteado, se efectúa a continuación un análisis comparativo entre el primer curso del programa RIF-ET en Nuevas tecnologías para la educación de OUI – Colegio de las Américas y el de Producción de materiales para la EaD de la UTN FRM, brindados ambos entre 2004 y 2006 a distancia.

Los contenidos curriculares preparados por el OUI-COLAM se organizaban como curso completo, el cual se ofrecía –en este momento no está disponible- en tres módulos (preparados por distintas instituciones), cada uno de los cuales tenía una duración de aproximadamente un trimestre.

- 1- Metodologías para la EaD
- 2- Medios y Tecnologías
- 3- Planificación y gestión de sistemas en EaD

El 1º módulo dedicado a los siguientes contenidos:

Bases conceptuales de la EaD (Características, tipos de instituciones, historia y evolución, Paradigmas actuales, la EaD en América, Modelos organizacionales, pedagógicos, enfoques del aprendizaje y alcances metodológicos, Hacia una conceptualización del aprendizaje, Los medios como herramienta de enseñanza – aprendizaje, La comunicación mediada y la educación¹⁰⁴, Estilos y metodologías de aprendizaje, La educación en adultos, el aprendizaje autónomo, el estudiante en el modelo de EaD, el rol del tutor en el modelo de EaD, , el apoyo a la lectura en la EaD).

El 2º trabajó sobre la base de: 2.1.bases teóricas y conceptuales de las Nuevas tecnologías en la educación, El impacto del aprendizaje significativo, colaborativo y de la autogestión del aprendizaje independiente, El potencial de las Tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, Educación y comunicación mediatizada, La interactividad en la EaD, Conocimiento y uso pedagógico de las Nuevas tecnologías, Diálogo didáctico mediado, Lineamientos para el Uso de las tecnologías en proyectos de EaD, Integración de las bases teóricas a las Tecnologías aplicables a la educación: cognoscitivismo, Estructuralismo y

¹⁰⁴ “Lo significativo no es el medio sino la estrategia instruccional que nosotros aplicamos sobre ellos”, concluyen.

Constructivismo y 2.2 Medios y tecnologías aplicadas a la educación, Definición y conceptualización, características académicas, técnicas y administrativas, Plataformas: comparación y estándares de certificación, Contenido: organización, elementos tecnológicos y pedagógicos; Características para un desarrollo propio: los requerimientos de Hardware y soporte técnico.

El 3º Módulo, de carácter técnico, se apoyó en los siguientes contenidos: Teorías de la Administración y Modelos para la implementación de sistemas en EaD; la estructura organizacional de la EaD, la gestión de programa de EaD, introducción a la planificación: conceptos y reflexiones, diseño de un curso a distancia, el análisis de costos, Planeación de los materiales didácticos, Planeación de la evaluación de programas en EaD

La UTN FRMendoza, por su parte, desarrolló un curso sobre Plataformas para la EaD, cuyo responsable fue el Lic. José Luis Córlica. El mismo tuvo los contenidos organizados en cinco unidades didácticas, la primera dedicada a las generalidades de las plataformas educativas a distancia, la segunda a las características de la EaD, la tercera a la elaboración de unidades y de guías didácticas y finalmente, un taller multimedial para la aprendizaje de archivos de audio, videos y herramientas didácticas virtuales multimediales. Fundamentalmente los aprendizajes se centraron en el manejo de la plataforma Moodle.

CUADRO COMPARATIVO (Fig. 1)

Criterio de comparación	OUI-COLAM	UTN
Alcance del curso		
regional/continental	X	
nacional/regional		X
Institucional		
Modalidad del curso		
Presencial con algún grado de acompañamiento a distancia		
Blended-learning		
Bimodal		
A distancia	X	X
Carácter del curso		
Piloto	X	
Regular		
Introductorio		
Especializado		X
Carácter de los materiales		
Completo	X	
Complementario		

Autosuficiente		X
Contenidos		
Lineales		
Optativos		
Modulares	X	X
Tipo de Materiales		
Libros de la bibliografía de base		
Capítulos de autores seleccionados		
Manuales de la disciplina		
Unidades didácticas del docente		X
Guías para el autoaprendizaje		X
Textos expositivos mediados por el docente	X	
Diálogo didáctico mediado		
Textos argumentativos propios		
Documentales		
Enciclopedias		
Audiovisuales (películas, cortos, videos caseros, etc.)		
Entrevistas (gráficas o en audio), otros		
Soporte de los materiales		
Gráfico	X	X
Archivos de audio		
Documentos audiovisuales		
Documentos multimediales		
Web 2.0 (blogs, wikis, material interactivo propio o de terceros, second life, etc.)		
Uso de la bibliografía		
de terceros		
Propia		X
Referida	X	X
Aportada		
Vinculada		X
Citada solamente	X	
Obligatoria		
Optativa		X
Complementaria		
Autoría del curso		
del docente a cargo		
de la institución seleccionada	X	
del docente a cargo de cada módulo		X
Destinatarios		

docentes con cátedra a cargo preferentemente Docentes universitarios en general	X	X
Tutoría		
Administrativa	X	X
Tecnológica	X	X
Pedagógica	X	X
Combinadas		
Propuesta pedagógica		
Conductista	X	
Constructivista	X	
psico-cognitiva	X	X
liberadora (Freire)		
tecnológico-educativa	X	X
educativo/comunicacional		
Combinación entre ellas	X	X
Organización de la comunicación		
Jerárquica	X	X
Entre pares (horizontal)		
A través de tutores	X	X
uno a muchos	X	X
muchos a uno		
uno a uno (vertical)	X	
uno a uno (entre pares)		
en pequeños grupos autoconformados		
en pequeños grupos conformados arbitrariamente		
en pequeños grupos conformados selectivamente heterogéneos		
en pequeños grupos conformados selectivamente homogéneos		
De acuerdo con el soporte		
Mensajería	X	X
Trabajo en grupos		
Foros	X	X
Chat	X	
De acuerdo con el contenido		
De acuerdo con las actividades	X	X
De acuerdo con la conflictividad		
De acuerdo con el calendario		
De acuerdo con la obligatoriedad		
De acuerdo con las necesidades de los estudiantes		

Lectura e interpretación del cuadro comparativo

Los criterios de comparación manejados en el cuadro (Fig.1) atienden a la perspectiva de la Comunicación/educación: Alcance, modalidad y carácter del curso involucran todos ellos decisiones que, antes que pedagógicas, son políticas, en tanto expresan siempre desde la educación metas de mediano y largo alcance, cada una de las cuales supone una transformación respecto del momento en que se perfeñan.

En ese sentido, la existencia de cursos de distinto alcance cuyo tema es la EaD en un corte sincrónico que corresponde a la primera década del tercer milenio es de por sí un gesto contundente de decisión de instalación de la modalidad educativa por parte de distintos niveles de poder. En esto se intuye una arquitectura global¹⁰⁵ que con diferencias mínimas va inculturándose en el escenario.

Se trata en todos los casos de procesos de formación masiva pensados a partir de la valoración de la presencialidad y especialmente del curso preparado por expertos, para la transmisión de su saber¹⁰⁶ como rasgos emblemáticos de calidad. Porque existe¹⁰⁷ el supuesto de que, como se trata de una modalidad nueva, debe apoyarse en lo previamente considerado bueno.

De ese modo, la enseñanza magistral en la EaD encuentra sustento en el imaginario de la educación presencial¹⁰⁸ y en la falta de conocimiento de los destinatarios, de quienes se cree que no poseen un conocimiento preexistente que les sirva de zona de desarrollo próximo (de acuerdo con el concepto acuñado por Vygotski) desde la cual entrelazar lo que se aprende. Como no se conoce al destinatario, es dable suponerlo, y eso es característico de la educación masiva con la cual la EaD entronca.

Del curso de la UNLP vale destacar la introducción destinada a la reflexión sobre educación que -pretendiendo sentar la diferencia- hizo ver, en realidad, cuánto tienen las prácticas universitarias a distancia en común con las presenciales y por eso mismo, cuánto de irreflexivo -o de mecánico-hay en sus rutinas docentes, y cuánto

¹⁰⁵ De alguna manera, el IGLU (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario, cuyo lema es: "Formando los líderes de la Educación Superior de las Américas"), con el Colegio de las Américas y desde la OUI (Organización Universitaria Interamericana) con un proyecto sostenido por varias décadas (el IGLU inició sus actividades en 1983) vienen reforzando esa política que es la de la ONU y de sus organizaciones subsidiarias.

¹⁰⁶ En ese sentido, no puede considerarse una coincidencia la remisión en los tres cursos a los dichos o a las obras de García Aretio, de Holmberg o de Otto Peters, pero muy especialmente del primero.

¹⁰⁷ Aunque habría que decir "existía", ya que de una década a esta parte, son muchos los docentes que han realizado experiencias de distinto tenor a distancia.

¹⁰⁸ Hay que tener presente que nuestro escenario en este punto plantea gran diferencias respecto del de otros países latinoamericanos que suelen tener una imagen pobre de sus prácticas educativas y aceptan con docilidad la experticia ajena.

tuvo esto de oportunidad, especialmente en los casos de los profesionales con cargos docentes y sin esa preparación.

También de ese curso hay que notar que se prefirió no decir todo lo que la EaD involucra, con el objeto de abonar un campo de interés, claramente destinado a docentes titulares o adjuntos, con capacidad no solo para decidir la implementación de sus cursos a distancia sino también para ir avanzando en la preparación de materiales.

Distinto es el caso de la UTN FRMza, que se hace eco de la "propuesta internacional"¹⁰⁹ de organización modular de los conocimientos y de los llamados "objetos reutilizables" de conocimiento¹¹⁰. Este es un mecanismo constituyente de lo que se entiende como abaratamiento de costos –maximización de la inversión- en EaD. Otra cuestión de interés de esta propuesta es la producción de los materiales didácticos a partir de un saber existente en alguien (el que detenta un saber). Esto pone en evidencia la característica antes abordada de magistralidad para la masividad. Hay que destacar positivamente la promoción de la plataforma Moodle, cuya característica es la de ser de código abierto, y de distribución gratuita, lo que la hace asequible. Por otra parte, se eludió la conflictividad potencial que radica en la cuestión de los derechos de autor, tema que en el curso de Informática (UNLP) sí estuvo presente y dio lugar a que se promovieran las charlas expertas sobre la temática.

Del curso brindado por el OUI- Colam también hay que señalar la diversidad de instituciones que se hicieron cargo de la propuesta, como la UVirtual de Chile, la Universidad Veracruzana de México, la UNAM del mismo país, y la de Santa Catarina do Sul, de Brasil, cada una en carácter de responsable de uno de sus módulos.

El tipo de cursos que se estaba desplegando (piloto, introductorio, regular o especializado), pone de relieve la atención no solo a lo masivo sino a lo diverso. Y a la vez da cuenta de una política que no se contenta con la sensibilización del otro sino que avanza hacia la inculturación profunda de las nuevas prácticas. Cuando se desatan estas políticas no avanzan de manera progresiva sino abriendo el arco de la oferta para que cada quien se integre "de acuerdo con su necesidad".

Sobre los materiales (autosuficientes, completos o complementarios), hay una cuestión que atañe al destinatario y a cómo es percibido, ya que en los primeros se

¹⁰⁹ Valga la expresión para dar cuenta de las informaciones y sugerencias que circulan por las redes temáticas, especialmente la de la Lista CUED de Educación a Distancia de UNESCO.

¹¹⁰ De ese modo se construyen "pastillas" que se alínean de acuerdo con el tema objeto de cada curso, con lo que la unidad didáctica "Características de la EaD" puede ser N° 1 cuando se trate de un curso introductorio a la modalidad, o puede ser N°2 si se trata como en este caso de la educación en plataformas o cuando se dé tutorías o producción de materiales educativos, por ejemplo.

lo imagina autónomo, alguien que no necesita acompañamiento y que con una computadora y un texto didácticamente elaborado puede eficientemente aprender; en los completos, la EaD se propone como un lugar de saber suficiente, que alcanza a brindar todo lo que alguien que desea formarse en EaD puede requerir, y en el tercero, los materiales (claro que el curso era mixto o blended-learning) eran complementarios, es decir, habilitaban la prosecución de cada encuentro haciendo el puente hacia lo nuevo. Se procuraban capítulos completos de los autores reconocidos en la temática, sin una política definida de derechos de autor, de la que se guardan las otras dos propuestas, mediando materiales (¹¹¹ y ¹¹²). Por otra parte, en el tipo de material y en los soportes seleccionados se ve que es todavía el texto escrito el que domina el universo del saber académico.

El empleo de bibliografía –este criterio desde el cual se evalúa la calidad de los cursos, como se ve en el cuadro, es heterogéneo. La coincidencia radica en que todos hacen referencia a una bibliografía que les brinda sustento. Lo interesante del caso es que entre los tres cursos hay recurrencias en lo atinente a lecturas que parecen así ineludibles, porque pusieron las bases por un lado de lo que es la modalidad y por otro, del carácter académico de los abordajes presentados. Sobre esta doble línea se asegura su validación.

Otra cuestión interesante es la de la autoría del curso, que debe ser preferentemente de sujetos reconocidos, quienes establecen la currícula y seleccionan o preparan los materiales y cuya participación posterior en los cursos es escasa o nula. Esto sucede por varias razones: suelen comprarse estos cursos y luego la institución los distribuye tantas veces como sea necesario con la participación activa de los tutores, cuya retribución económica es mucho menor. Esto pone de manifiesto otra de las características observadas en la modalidad, que consiste en la diferenciación social que no solo se establece sino que se valida como criterio de calidad. De hecho, se publicitan los cursos de acuerdo con el tema y la autoría de los mismos.

De ahí que la propuesta pedagógica se entienda fundada en modelos de gran difusión en la actualidad, como los de tipo cognitivo. Pero también es dable considerar que su auge no es ajeno al interés hegemónico por señalar al sujeto como causante de sus propios conflictos y distraer su mirada del sistema social. Esta situación pone a

¹¹¹ Hay que hacer una advertencia en cuanto a esta práctica de producción de textos mediados para la EaD que terminan poniendo distancia –más distancia- entre los investigadores y los estudiantes, que se preparan con textos no solo prediseñados sino predigeridos, sin la práctica de lectura que requieren los textos académicos ya de tipo expositivos o argumentativos. Vale decir que no se trata exclusivamente de explotar una capacidad tecnológica sino de minimizar el esfuerzo intelectual, con lo que se pone otra nueva valla entre los que saben y los que aprenden.

¹¹² El MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) tiene comprados los derechos de autor de los materiales que comparte en sus cursos, razón que explica –o así lo pretende- el costo exorbitante de los mismos. Para ellos ese es un argumento de calidad.

América Latina de cara a las perspectivas provenientes del norte antes que a la necesaria pedagogía liberadora de Paulo Freire. Se generan, de ese modo, circuitos diversificados que movilizan sus enseñanzas en la educación popular presencial especialmente no formal y no en el resto, como si todavía pesara en nuestro continente la prohibición de pensar.

El tema de los destinatarios no parece ser problemático para los cursos a distancia, a pesar de intentar dar educación abierta. En general, se puede sostener que esta es una cuestión que se planteó en la década pasada, cuando la democratización era uno de los requerimientos de peso para la EaD, pero que en la actualidad ni siquiera es un aspecto que se problematice en los encuentros internacionales, como si hubiera sido resuelto.

Finalmente, hay que analizar el lugar que se da a la comunicación en cada uno de estos cursos, que constituyen proyectos educativos en sí mismos. En los tres casos hay coincidencia en cuanto a la asociación con el empleo de medios y de tecnologías, y en especial en los de la UTN y de la OUI, cuanto más modernas e innovadoras, mejor. Las tres propuestas dicen practicar la educación mediada, no por buscar los quiebres en las mediaciones que el poder establece para habilitar el ejercicio de la palabra liberadora, sino porque hay un docente (y esto se expresa para mostrar la diferencia respecto de la educación con máquinas que se asoció a la EaD) que está entre la institución (o el sistema educativo) y los estudiantes, suerte de puente entre las partes. Aunque se mencione en la bibliografía de los dos cursos argentinos el trabajo de D. Prieto Castillo (1991), lo cierto es que su concepto de mediación pedagógica como el de mediaciones de Martín-Barbero siguen siendo referidos pero no practicados.

En consecuencia, la comunicación no pasa de ser aquello que sucede cuando la institución se dispone a dar un saber a quien no lo tiene. Y los diálogos tienen un sentido anclado en la burocracia administrativa o en el cumplimiento de los objetivos trazados por el diseño curricular desde la tecnología educativa, sin procurar los tiempos ni los espacios que la comunicación requiere porque las personas para ser reconocidas como tales así lo exigen. El control caracteriza a las tres propuestas aunque por razones posiblemente distintas: la OUI porque desarrollaba entonces una práctica piloto, en el caso de la UTN, por aceptar el proceso y minimizar la conflictividad; en el de Informática, porque de esa etapa dependía un proyecto mucho mayor. En todos los casos el control se intuye y sus motivaciones solo pueden hipotetizarse, pero no constituye un contenido "blanqueado" ni siquiera al interior de los cursos de planificación y gestión de la EaD.

El marco normativo. La regulación de la educación a distancia

En la actualidad América Latina va dando pasos hacia la organización legal del sistema de EaD, y así lo atestiguan Claudio Rama, Marta Mena y Angel Facundo (2008), entre otros, quienes consideran que a pesar de ello:

En algunos casos todavía hay una visión de la EaD como peligrosa para la cultura y las tradiciones nacionales, ya que se asocia a la educación transfronteriza de baja calidad, lo cual deriva en propuestas de regulaciones fuertemente estatales y proteccionistas.

Seguramente esto se relaciona con la pérdida de autonomía y libertad de las instituciones para construir y desarrollar sus modelos educativos. (Op.Cit.)

En Argentina, tales procesos se han dado en forma conjunta en el marco de una dinámica donde un organismo establece estándares mínimos y otro, el órgano de evaluación y acreditación, los ejes de los estándares de calidad.

En general podemos apuntar a la aparición creciente de criterios de evaluación y acreditación de la EaD por parte de las agencias de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, es un proceso en curso. A pesar de los diversos esfuerzos de creación de los estándares de calidad en la región, la mayoría de las agencias de aseguramiento de la calidad carecen de procedimientos y metodologías para la evaluación de la calidad de la educación virtual y casi no existen programas acreditados a escala nacional.

En Argentina, es la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006 la que da pie a la inclusión de la EaD. en la Educación Superior, en cambio, existe la Resolución Ministerial N° 1717 de 2004, que establece su definición (abierta), sus fundamentos y estándares básicos para cualquier propuesta.

Al respecto, en la obra antes citada Horacio Santángelo, responsable de la normativa vigente, señala las condiciones generales y específicas –de coherencia institucional– que las propuestas deben cumplir:

Luego están las Condiciones generales de los programas o carreras, indicadas por el Artículo 5º, tales como:

- poseer la estructura de un proyecto académico;
- incluir un sistema de evaluación interno;
- enunciar la existencia de propuestas de mejora continua;
- atender a la satisfacción de los usuarios;
- propiciar la capacitación de los docentes y técnicos;
- cuidar la calidad de los materiales;
- acentuar la inclusión de nuevas tecnologías;
- planificar la gestión;
- procurar la elevación de la calidad de los estudios;
- obtener el reconocimiento oficial por un lapso máximo de seis años;

-y, específicamente, considerar que las carreras de grado del Artículo 43 de la Ley 24.521 y las carreras de posgrado, sean evaluadas en los aspectos técnicos con la presente norma y posteriormente por la CONEAU, en los disciplinares.

Siguiendo, estarán la Presentación institucional de la Universidad y la Presentación institucional del Sistema de Educación a Distancia, incorporando:

- Misión / Políticas;
 - Área de influencia socio-económica, geográfica, tecnológica y científica;
 - y los Organigramas institucionales.
- Los otros apartados de ese artículo 6, establecen diversos requerimientos, tales como:
- La existencia de un Modelo educativo tomado como referencia, dando cuenta de las bases epistemológicas y pedagógicas; Las características tecnológicas de los soportes puestos a disposición del programa para dar cauce a las diversas formas de interactividad;
 - La producción y evaluación de materiales de diferentes formatos, diseño, soportes y funciones; y los derechos sobre los materiales y la bibliografía;
 - El propio desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la estimación cuantitativa de los tiempos que se estimen aceptables para la realización de las diversas actividades. Y la carga horaria;
 - La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, sus condiciones de seguridad y confiabilidad, particularmente en los exámenes de aprobación de las asignaturas;
 - Y consideraciones sobre los Centros de apoyo distantes de la institución central, su ubicación geográfica y los convenios con instituciones locales de perfil educativo.

La definición de EaD, por su parte, contiene:

- formas específicas de mediación de la relación educativa;
- un proceso de enseñanza y aprendizaje, en base a determinado modelo pedagógico;
- una variedad de recursos para la mediatización
- uso de tecnologías de la información y redes de comunicación;
- producción de materiales de estudio;
- énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción

En la actualidad se percibe un cambio en las prácticas educativas que van transformando la EaD en educación mediada por TICs.

VI. Estudio de caso: la comunicación/educación en la Comisión de Educación a distancia de la UNLP

El registro de la experiencia

El contexto global de la práctica ya ha sido descrito en el capítulo anterior, de manera que la primera parte de este capítulo constituye la sistematización producida a partir del registro del caso¹¹³ al que se ha accedido como observador participante¹¹⁴, organizado en base a ejes útiles para la sistematización. Una segunda parte está dedicada al análisis de la práctica.

La experiencia realizada por la Comisión de Educación a Distancia de la UNLP plantea en sí misma la puesta en marcha de un proceso de transformación que involucra a la institución en su totalidad y complejidad. Sus inicios, a principios del tercer milenio, dieron paso a una serie concatenada de etapas que alcanzaron a institucionalizarse. Se pretende, de esta manera, considerar este proceso desde la perspectiva educativo/comunicacional a fin de reconocer si es percibido su potencial transformador en aras de alcanzar el cambio social comprometido desde su ideario de universidad reformista.

El contexto acotado de la práctica

La UNLP es, como su nombre lo indica, una institución dedicada a la educación superior con la particularidad de una tradición algo más que centenaria (fue fundada en 1905 por el Dr. Joaquín V. Gonzalez) y con reconocimiento internacional, aunque su fuerte, la vinculación regional latinoamericana, proviene de su participación activa en lo que se dio en llamar la Reforma Universitaria de 1918, que fuera encabezada por la UNC. Se trata de una universidad nacional, lo que implica que es del Estado, además de laica, pública y gratuita. Sus banderas reformistas hablan de autonomía, cogobierno y libertad de cátedra, además de la ya mencionada gratuidad y compromiso con la comunidad, y especialmente con los sectores populares.

También hay que tener presente que en la actualidad la UNLP cuenta con 17 Facultades y cinco colegios preuniversitarios, además de Biblioteca, Radio, Museo, Planetario y otras dependencias.

¹¹³ Conviene recordar la advertencia ya señalada respecto de la necesidad de considerar esta práctica como un juego de simulación, en tanto lo que se propone es la realización de un trabajo participativo, colaborativo que definitivamente redundará en un proceso educativo.

¹¹⁴ La participación fue diversa: ya como integrante del equipo, ya como docente (en el curso que brindara el mexicano Guillermo Villaseñor), ya como tutora para el curso de EaD al interior de la Carrera Docente de la UNLP. Formada la Comisión, pude participar de la misma como representante por la Facultad de Periodismo, que es mi ámbito de pertenencia, junto con otros docentes de esa unidad académica.

Una de sus unidades académicas, la Facultad de Informática por su parte, nacida en 1999, es producto de un largo proceso iniciado en 1966 con la carrera de Calculista científico, que se brindaba en la facultad de Ciencias Exactas. El crecimiento de las ciencias informáticas hizo posible de manera gradual la creación de la misma.

Hay una vinculación entre la década del '90 y la creación de nuevas unidades académicas ya que la impronta del Estado, por el proceso de reforma neoliberal en que estaba sumido, movilizó a las tradicionales casas de estudios –y especialmente a las que albergaban mayor población estudiantil- a su “aggiornamiento”, especialmente en el nivel de Posgrado¹¹⁵, con el fin de procurarse ingresos (ya que por estatuto la UNLP brinda educación superior pública y gratuita, y solo el Posgrado puede ser arancelado¹¹⁶). También se crearon Facultades y dentro del mismo proceso se empezaron a delinear carreras con títulos intermedios¹¹⁷.

Por la misma razón pudo ser pensada la posibilidad de ganar proyección territorial a través de la EaD, siguiendo la línea diseñada por los procesos globales.

Sin embargo, al considerar el contexto de emergencia, no se puede escindir la práctica del hecho de que la UNLP hace de la ciudad de La Plata, capital de la Pcia. de Buenos Aires, desde su fundación una suerte de campus universitario que para inicios del tercer milenio empezaba ya a manifestar signos de cambio en la elección de carreras implementadas en universidades nuevas, o en la preferencia por instituciones privadas e incluso extranjeras que habían empezado a dar sus cursos a distancia.

Por otra parte, por el espíritu reformista del que la universidad participa, se promueve no solo la vinculación con el entorno sino la imbricación en el mismo como dador de sentido. Resulta la comunidad, así, la primera constructora del sentido educador de la universidad, pero este principio tradicional también por entonces ya mostraba signos de liquidez.

Naturaleza de la organización

Como se trata de una comisión que depende de la Secretaría Académica del Rectorado de la UNLP, podemos afirmar que la misma es de naturaleza académica, es decir que pertenece al ámbito de la educación superior.

¹¹⁵ Ley de Educación Superior 24.521, sancionada en 1995.

¹¹⁶ El actual estatuto que rige para la UNLP, a través de su artículo 21º, establece la gratuidad del doctorado para los docentes, investigadores y graduados que desarrollan actividades en nuestra Universidad.

¹¹⁷ Ver sobre este proceso vivido por la educación superior en Argentina: Krotsch (2001), Mollis (2001, 2003), Fernandez Lamarra (2003, 2004) y Braslavski (1996, 1999), entre otros.

Dado que el inicio de sus actividades se produce a partir de 2004, durante la Presidencia en la Universidad de Azpiazu (aunque en ese año le traspasa el mando de la misma Dibbern), con la permanencia en la Secretaría Académica de Mercedes Medina, se puede también colegir que la continuidad de la Comisión se efectúa en razón de la comunidad de ideales partidarios. Incluso el operador político para el desarrollo de esta Comisión, desde la Fac. de Informática, es De Giusti, quien comparte con los ya citados el ideario radical.

La sintonía político partidaria en la cumbre del poder de la UNLP no facilita sin embargo la difusión del proyecto, ya que tras la década menemista, la resistencia radical en la Universidad había traído consigo un alto costo que se tradujo en falta de financiamiento.

Los '90 pusieron en crisis el escenario educativo sin que pudiera mantenerse al margen la Universidad. En este sentido, la creación de la Fac. de Informática, la apuesta en la misma a la investigación y al desarrollo, además de la gestión de carreras de Posgrado trataban de mostrar que a pesar de las contrariedades, esta casa de altos estudios no se rendiría.

Sintetizando, la tradición académica de la UNLP estaba siendo fuertemente interpelada por un contexto neoliberal privatizador que exigía el arancelamiento de los estudios universitarios y presiones aparte, logró sobreponerse.

Breve historización de la práctica

Hacia el año 2002, un anuncio publicado en el diario "El Día" de la ciudad de La Plata daba cuenta del próximo inicio de un curso de Educación a distancia abierto a docentes, profesionales y público en general que habría de impartirse en la Facultad de Informática de la UNLP.

Aunque en aquel momento no fue posible asistir más que a un par de clases, aquel curso, raro por lo único, llamaba a aprender EaD. De aquellas primeras clases los recuerdos son escasos pero se mantiene vívida la sensación de rechazo ante una manera de conceptualizar la educación que, lejos de recordar su sentido humanista, era organizada en base a divisiones entre la de tipo formal y la no formal, la educación abierta y cerrada. Era una educación que separaba a la vez que unía, dando por sentado que no hay una sola manera de educar y las opciones son –básicamente– estas.

Pasada aquella oportunidad, el regreso se produjo dos años después. Para entonces, nadie se preguntaba si esta manera de entender la educación era ética, falsa o la debida.

Lo notable entonces fue el crecimiento de la matrícula. La distinción formal/no formal no constituía un problema sino un atractivo¹¹⁸ para el curso de educación continua, permanente, tanto en forma como en contenido, ya que de hecho daba lugar a que cualquier persona lo realizara, con el reconocimiento institucional de haber sido impartido dentro de una Facultad, en la UNLP¹¹⁹, y la posibilidad abierta para quien así lo quisiera de ser realizado y acreditado en el marco de la Maestría en Informática aplicada a la educación, que corresponde al nivel de Posgrado¹²⁰.

No obstante, como no todos los asistentes contaban con título de grado, vivieron esa experiencia de curso abierto a la comunidad como curso de educación no formal¹²¹ y los que sí eran graduados pero no formaban parte del recorrido de la Maestría preparada por la institución (Fac. de Informática) no obtuvieron la certificación que lo acreditara como curso de Posgrado¹²².

El interés que suscitó el curso y que redundó en el crecimiento de la Maestría podemos pensar que fue el indicador para que Informática se animara a dar un paso más, tendiente a brindar ese saber para la Universidad. De hecho, lo que siguió fue la creación de una Comisión.

La misma desarrolló encuentros a lo largo del segundo semestre de 2004 y durante todo 2005¹²³. Disuelta virtualmente por falta de nuevas convocatorias¹²⁴ esa Comisión, cada UU.AA. hizo su proceso de apropiación de la modalidad mientras el equipo fundador daba continuidad al proceso de formación docente iniciado.

El nombre

La comisión tomó el nombre de "Comisión de educación no presencial". Con esta expresión se hacía lugar tanto a prácticas concretas de educación a distancia como a prácticas combinadas y de distinto grado de inclusión de herramientas informáticas. De alguna manera, la expresión –paradojal, rara- evitaba llamar la atención sobre lo

¹¹⁸ El programa del mismo consta en el Anexo.

¹¹⁹ Cabe señalar que cualquier persona puede asistir en la UNLP a un curso de grado que sea de su interés sin tener que pagar por ello. La certificación obtenida, sin embargo, no puede considerarse vinculante para la acreditación de una carrera. El Estatuto de la Universidad habilita la figura del alumno oyente, categoría instituida desde sus inicios por su carácter de institución reformista.

¹²⁰ Pocos egresados universitarios allí presentes sabían que cualquier título de grado universitario habilita el seguimiento de estudios de Posgrado en otras disciplinas conexas, e incluso en otras instituciones.

¹²¹ Aunque hubiera correspondido como de extensión (aunque no fuera como tal reconocido)

¹²² Esta situación muestra la hibridez de las prácticas educativas institucionales y viene a dar cuenta de la inestabilidad e incertidumbre vividas tanto como de la necesidad de fondos por parte de las unidades académicas.

¹²³ Ver en Anexo la programación del año, las minutas de cada encuentro elaboradas por el equipo, programas.

¹²⁴ Posteriormente se ve que volvió a funcionar, ya que existe en el presente, según información en la página web de la UNLP.

nuevo que se procuraba instalar y también se despegaba de la asociación con los medios y con expresiones idiomáticas foráneas.

Sin dudas, estaba en ciernes la crítica respecto de todo lo que la educación a distancia no resolvía, especialmente en lo relativo a las distancias sociales, y promovía una discusión política que claramente se evitaba dar.

Fue así que, convocados a conformar una Comisión "de EaD", sorpresivamente nos encontramos con algo más que un cambio de nombre resuelto.

El grupo fundador

No se puede decir que los sujetos de la Comisión sean los mismos que los que forjaron el Proyecto. No obstante, todos de modos diversos se fueron construyendo mientras hacían posible el Proyecto.

Cuando hablamos de los fundadores, la primera referencia recae en De Giusti, decano de la Facultad de Informática, en quien se percibe un carácter emprendedor, ya por su participación en el pase de Facultad de la institución, por la creación de laboratorios, por la formación de sus estudiantes desde la cátedra y desde los espacios de la investigación, que es la manera en que -se intuye- forjó el grupo que echó a andar este Proyecto.

De ese semillero sale la figura de Cecilia Sanz, una de las primeras doctoras en Ciencia Informática, cuya investigación dio lugar a la creación de una plataforma educativa propia y del nivel de las que entonces aparecían como mejores (Blackboard y otras, todas las cuales coincidían en ser pagas). También, de Claudia Russo y Alejandro González, quienes en los años posteriores se hicieron cargo de lo que siguió a la conformación de la Comisión de EaD.

Esos sujetos, cuya característica común es pertenecer a una unidad académica, también comparten la conformación de un saber tecnológico y la creencia en el cambio que ese saber puede posibilitar.

Desde otra vertiente, el saber educativo se apoya en la experticia alcanzada por Alejandra Zangara, quien además de ser docente adjunta por entonces de la cátedra de Tecnología Educativa dictada en Humanidades y Ciencias de la Educación, había obtenido el título de Magister. A pesar de proceder de otra unidad académica, su saber -coincidentalmente- también había sido tecnologizado.

Y tanto Zangara como Sanz y González eran jóvenes, casi treintañeros, y con poca o ninguna militancia política. Esto ponía a De Giusti no solo como referente académico sino también como referente político del grupo.

Pivoteando a veces más allá y a veces dentro, pero apoyando siempre al grupo fundador, la figura de Mercedes Medina, la Secretaria Académica de la Universidad quien, procedente de la Facultad de Odontología, parece haber encontrado en este grupo el germen de lo que después organizó como una política estratégica del Rectorado.

El Proyecto

En ocasión de la preparación del trabajo final del curso, se llevó a cabo una reunión de consulta con Cecilia Sanz, quien dejó entrever que aquel interés le manifestaba por llevar la EaD a la Universidad, estaba siendo en ese momento objeto de conversaciones, ya que habían logrado el apoyo de la Secretaría Académica de la UNLP¹²⁵.

Habían empezado a formular desde ese ámbito un proyecto de crecimiento de la EaD que esperaba incluir a las distintas unidades académicas dependientes de la Universidad. Para eso estaban iniciando una ronda de invitaciones a participar de la conformación de una Comisión sobre EaD.

Lo que hoy parece cierto es que el proyecto era mucho más ambicioso y que no estaba en ese momento empezando a gestarse. Muy probablemente el crecimiento institucional de Informática, de sus cuadros de investigación, su experiencia docente en el ingreso a distancia, el desarrollo de tecnología propia e incluso el apoyo político con el que contaban desde el Rectorado hayan constituido todas instancias previas necesarias para imaginar que la UNLP podía crecer en la modalidad a distancia.

De resultas, la idea original dibujaba que el Proyecto sería construido entre toda la Universidad, desde su Secretaría Académica, de manera participativa. Por lo pronto, La EaD iba creciendo en varios frentes:

- el ingreso a distancia que ya venía poniendo en práctica Informática
- el curso de EaD que era parte de la currícula de la Maestría en Informática aplicada a la Educación

¹²⁵ Como señala Fernando Flores (1990), se trata de desarrollar conversaciones para generar acciones, y en ese sentido, se puede hipotetizar que este proyecto empezó a pergeñarse con la primera práctica a distancia experimentada, con las evaluaciones, con el intercambio de ideas para mejorarla, con la confianza que entre ellos se iba generando.

-el desarrollo de cursos avanzados para los integrantes de la Comisión que quisieran empezar a llevar adelante proyectos a distancia en sus UU.AA.

-el curso instalado en la currícula de la Carrera docente

-los cursos abiertos en temáticas específicas inherentes a la EaD (preparación de materiales, uso de foros, tutorías, uso de blogs, etc.) que se realizaban desde el CeProm para docentes de la UNLP.

Seguramente este constituye –como estrategia- un proyecto de mediano o largo plazo (Incluso la información que brinda la página web de la UNLP da cuenta de la existencia de la Comisión en la actualidad) que cuando se conformó la Dirección de Educación a distancia –después, de Educación a Distancia, TIC e innovación en el aula- entró en un virtual *stand by*.

Financiamiento

La cuestión del financiamiento del Proyecto se liga con el punto anterior, ya que de haberse abierto a la comunidad universitaria esta instalación de las tecnologías y también de los tecnólogos y de otros valores en el ejercicio de la docencia y de los costos en equipos, en servidores, en instalaciones apropiadas, es muy probable que hubiera habido rechazo. El conflicto presupuestario hubiese sido probablemente la chispa para un problema de grandes dimensiones.

Pero la instalación de la EaD en la universidad no fue pensada como gasto sino como inversión, razón por la cual no se dio ese debate. Con los cursos de Posgrado funcionando, el problema del financiamiento empezaría a resolverse.

Lógicas organizacionales

Como dijimos, se trata de una organización académica nacida de una UU.AA. y desde ahí instalada, con una lógica evidente de intervención, en el espacio del Rectorado, sede del gobierno de la Universidad. Este desplazamiento, inicial, se produjo hacia las instalaciones de la Secretaría Académica, donde se efectuaban las reuniones de la Comisión. Lógica de acrecentamiento de poder, se podría hipotetizar.

Aunque las salas cambiaban, lo que se mantuvo invariable fue la desarticulación de cualquier intento táctico de avance en la intervención proyectada: el grupo fundador asistía, preparaba con antelación la agenda del encuentro, daba la información pertinente, se conversaban los posibles avances en cada una de las Facultades allí

representadas, y al finalizar el encuentro todo volvía a su lugar, como si la Comisión no hubiera estado allí. Podría decirse que toda la construcción de la Comisión era precaria. Sus reuniones eran eventuales y el espacio, azaroso: el que hubiera disponible.

Dicha comisión quedó integrada en aquellos inicios por las pocas unidades académicas que enviaron representantes, como las de Ingeniería, Arquitectura, Veterinaria y Periodismo; y por parte de los organizadores, asistían la Secretaria Académica de la UNLP (quien solo oficiaba de oyente), las docentes Sanz y Zangara, Alejandro González, y Armando De Giusti, por entonces decano de Informática. Siguiendo esta línea, podríamos pensar que la lógica de la intervención fue meditada y pausada, cauta, meticulosa. Nadie quería dar un paso en falso: ni Informática ni el Rectorado.

Como posible respuesta, el hecho era que la Comisión no contaba con gran participación del conjunto de Unidades Académicas. Parecía la Universidad en general poco interesada en estos procesos, y los que asistíamos lo hacíamos porque contábamos con alguna experiencia previa en EaD que nos permitía alentar proyectos: en el caso de Ingeniería, la misma ya había prestado su curso de ingreso para prácticas a distancia y era similar al caso de Arquitectura (también de gestión radical), que en ese momento se encontraba realizando su primera práctica; Veterinaria contaba con un delegado que había participado del mismo curso de EaD perteneciente a la Maestría y tenía intención de llevar a su área a cargo, el Posgrado de su Facultad, estas posibilidades, ya que percibía con claridad que podrían ganar amplitud en cuanto al área de influencia, y con ello, ingresos. Por otra parte, sabía que la dificultad que estriba al educar en ciencias biológicas a distancia constituye un serio obstáculo a nivel de grado pero no de Posgrado.

Por un lado los enfrentamientos políticos pesaban, y seguramente no menos la reticencia a la innovación tecnológica propia de una universidad centenaria. Nadie podía prever qué mapa del poder resultaría de tales cambios. Incluso era sabido por todos que existían prácticas a distancia en distintas cátedras dispersas en diferentes Facultades, que no se avenían a quedar bajo la órbita del Rectorado. Posiblemente intuían que este pretendía sujetarlas así a su control.

Con la consecución de las reuniones, se iba produciendo la institucionalización de la modalidad –lenta-, dando lugar al desarrollo de proyectos académicos de uso de la EaD con manejo de la plataforma –entonces WebInfo.

También la lentitud se relacionaba directamente con la necesidad de no desbordar las capacidades de asesoramiento, capacitación y uso de la plataforma que antes que tecnológicas eran humanas.

La cuestión presupuestaria era ciertamente importante y de ello da cuenta su reiterada inclusión en la agenda de las reuniones de la Comisión. Sin embargo, los integrantes de la Comisión no perseguían –al menos abiertamente- intereses económicos. Si el grupo fundador cobraba un plus por sus tareas en ese espacio, es tan probable como difícil de comprobar. Pocas unidades académicas se atrevían a generar proyectos, debido a que el apoyo económico prometido demoraba en llegar¹²⁶.

No obstante, el apoyo institucional dado a este proyecto se hacía ostensible en la permanencia atenta de la Secretaria Académica. Podríamos pensar que ese gesto hacía creíble el Proyecto.

La gradualidad de la intervención dice que la lógica fue estratégica (primero al interior de su institución, después sondearon el interés público, luego establecieron la necesidad de brindar esta formación para las prácticas docentes universitarias y después se fue abriendo a los distintos actores de la Universidad).

Lo llamativo de tal estrategia era que la participación fuera selectiva, ya que estaba cerrada al universo de la Comisión. Y no tenía poder de decisión, ya que sus encuentros se limitaban a proponer, discutir y a recibir información. La lógica de la división del trabajo ponía lo operativo en manos del equipo de gestión y lo deliberativo en la Comisión; lo presupuestario estaba más allá incluso.

Predominó, así, una lógica administrativa tendiente a la eficiencia y a la eficacia, que se puso por encima del objetivo, del entorno y de los destinatarios. Esta es una manera de concebir la política: como la administración de los recursos escasos.

La cuestión de los sujetos: los interlocutores

De acuerdo con la estrategia planteada, el grupo fundador instaló a los docentes de otras UU.AA. que habían realizado el curso inicial como formantes de la Comisión de Educación no presencial y a partir de entonces, devinieron en interlocutores.

En otro nivel de diálogo –invisibilizado- los interlocutores eran De Giusti, Medina y el Presidente de la Universidad.

Los encuentros habituales de la comisión tenían como emisores preferenciales a Sanz y a Zangara (podría establecerse una distinción entre ambas: la primera, que

¹²⁶ Aunque desde los inicios del Programa se solicitó para cada unidad académica posibilidades materiales para la instalación de equipamiento adecuado y de conexiones con el servidor, además de cargos específicos, la provisión de dinero demoró casi dos años en llegar, y fue de aproximadamente \$3.000 de entonces para cada una de las participantes.

aparecía como mano derecha del decano, guardaba una imagen siempre más formal y distante, y la segunda, con un carisma abierto, proclive a las bromas, aunque con el mismo nivel de compromiso). El resto de los participantes oficiaban de interlocutores y sus actitudes eran evaluadas tanto como sus dichos no tanto en clave personal como institucional, ya que cada uno representaba a una Unidad Académica.

La cuestión de los sujetos: Los unos y los otros. La percepción de sí

De aquellas dos experiencias del curso vale señalar la gran cantidad de profesionales asistentes que pertenecían a las ingenierías, exactas, inglés, profesionales independientes en su mayoría, que llegaban tratando de profundizar su manejo informático a la vez que de integrarlo en su práctica docente. Y es interesante reconocer que pocos de ellos después conformaron la Comisión, muy probablemente porque no se encontraban participando de la gestión política de sus Facultades de origen. Esta condición una nueva división entre los sujetos.

Ya dentro de aquella primera conformación de la Comisión de Educación no Presencial, es interesante relevar las percepciones de sí de cada uno: Aunque los integrantes nos percibiéramos claramente "no fundadores" ni "dueños del poder", las actitudes extremadamente medidas, calculadas, por parte de Sanz y Zangara, no indican que se tuvieran a sí mismas con esa representación¹²⁷. Posiblemente la Secretaria Académica tuviera una percepción clara del poder que detentaba, y lo evidenciaba en su merodeo de las reuniones, casi siempre silencioso. No tenía que pedir permiso para estar en la sala pero tampoco se sentaba a la par. En sus planes no estaba la construcción de simetrías.

De esa breve etapa de reuniones, cierto recelo era evidente en el ocultamiento del líder del grupo; cierto recelo también seguramente hubo de mi parte al construir desde el primer momento del curso una voz crítica respecto de lo nuevo que traía la modalidad, tanto en lo educativo como en lo comunicacional. Pero no era consciente en ese momento de que en mí estuvieran viendo a la institución Facultad de

¹²⁷ Y siempre refiriéndonos a la mirada del otro, hay que considerar que es posible, a partir de la masividad, que el otro sea percibido como problema, como fuente de conflicto potencial o como imposibilidad de diálogo y acuerdo. Esto es inferido a partir del trabajo de tesis de maestría de quien es director de EaD, Alejandro Gonzalez (2008:80), que versa –así lo expresa su título– sobre la creación de personajes virtuales¹²⁷, empleados para acompañar el guión multimedial. La idea está tomada de Bou Bouzá y agrega las sugerencias de Rib Davis para la caracterización de personajes. Y a pesar del efecto entretenido que pueda resultar, estos personajes enmascaran la presencia de sujetos históricos, esto es, de personas diversas, reales, con conocimientos, experiencias, capacidades y habilidades distintas. El recurso vuelve sobre la instalada preocupación por los "estilos de aprendizaje", que va en la misma línea de los tipos clasificatorios que establecen de modo impreciso aquello que se podría recabar con justeza si simplemente se pusiera atención en cada uno, sin priorizar la masividad. El recurso narrativo, en definitiva, niega la posibilidad de comunicación con lo que ello implica por la posibilidad de unión, por las identidades tratadas con indiferencia y especialmente porque en la UNLP se forman personas, algo distinto de lo que el "mercado de servicios educativos" pretende instalar.

Periodismo y Comunicación Social. A esto se asocia el envío poco después por parte de la Facultad de otros dos representantes, esta vez sí, más cercanos a la gestión, con los cuales sostuvimos un proceso que entendíamos era de cambio y de cambio en positivo.

Los otros sujetos –administrativos, por ejemplo-, emergían puntualmente para acercarse a nosotros o bien nos acercábamos a ellos para el pago de las mensualidades del curso. Sus entradas –subrepticias- siempre daban que pensar que se percibían como alteradores del clima de las clases. Otro actor, el tutor, también tuvo una presencia fugaz ya que finalmente no pudo participar del proyecto. Estas diferencias comunican asimetrías¹²⁸.

Los vínculos con la UNLP

La Comisión, estrictamente, no mantenía vínculos con la Universidad más que de escucha mutua, podría decirse, a través de intermediarios. El equipo de gestión, en cambio, paulatinamente fue aceptado sus vínculos a través de la secretaría académica, que era la encargada posiblemente de hacer los contactos con las Facultades y que el equipo de gestión debía sostener. Esto dice que para el equipo de gestión –y para la Universidad- la Comisión de Educación no Presencial tenía una función: ser vocera de la recepción de este programa.

Los vínculos con el Estado

En las reuniones de la Comisión era frecuente la referencia a las restricciones presupuestarias a que sujetaba el Estado. La cuestión normativa fue posteriormente trabajada en consonancia con la reglamentación dictada en tiempos de Kirchner, a fin de mantener una práctica adecuada.

Los vínculos con otras instituciones

Particularmente las vinculaciones externas fueron en todo momento buscadas y reconocidas. Aun cuando no fueran estrictamente vínculos de la comisión, en las minutas que compartíamos al inicio de las reuniones solían aparecer datos de

¹²⁸ Fue de 2006 la formación de tutores: hasta entonces las docentes trataban de llevar adelante ambos roles, pero era excesiva la sobrecarga. Ese rol típico de la EaD trae desde el dispositivo la naturalización de las asimetrías. En consecuencia, el mayor valor agregado es –para la modalidad- el del saber experto, capaz de elaborar los contenidos de los cursos. Y es tan costoso este punto que se pone mucho énfasis en que los materiales sean reutilizables. Sobre esa piedra –el experto- se establece todo el sistema, que además requiere de tecnólogos que den soporte y ayuda, coordinador de cursos y los mentados tutores, figura que se encarga de acompañar en las dificultades y problemas diversos los procesos de aprendizaje. Calculan que un tutor puede trabajar con 20 o 25 estudiantes, animar la participación, corregir, estimular, atender el cumplimiento de las tareas, evaluar y además no ser considerado como parte de la plantilla de recursos humanos. Pero hay que recalcar que esta actitud reproduce una práctica generalizada; no la discute.

congresos, invitaciones a participar en algún encuentro RUEDA o la presencia de alguno de los integrantes del grupo fundador en encuentros de distinta índole. En este punto se observa que la Comisión tenía una función estrictamente deliberativa.

Los vínculos con la comunidad

El empleo del término comunidad podría emplearse para aludir a sentidos diversos: la comunidad estudiantil, la comunidad universitaria, la comunidad platense, la comunidad científica, la comunidad internacional dedicada a la EaD. Pero la intención de no despertar reacciones adversas puso una brecha entre las prácticas a distancia de esta etapa y la comunidad platense en general y muy especialmente respecto de la comunidad estudiantil. La relación con la comunidad científica de la UNLP iba poco a poco siendo informada, con el objeto de alcanzar solicitudes acotadas, manejables en términos operativos. Por eso se manejaba –el grupo fundador- con referentes a través de los cuales se sucedían las presentaciones de lo que era la EaD en cada UU.AA. que lo requiriera, después de lo cual llegaba la formación de los docentes, y las prácticas acotadas a un curso. Dicho de otro modo, la percepción desordenada o inmanejable que trasuntaba lo comunitario no distaba de la sarmientina.

Los vínculos con el exterior

Como lo relativo al uso de los medios siempre fue por el grupo fundador valorado, las relaciones con el exterior constituyeron parte de su estrategia de instalación. De hecho, para la formación de los docentes en varias ocasiones invitaron docentes de universidades como el MIT o la UNAM, por citar algunos. En el gesto de acercar lo distante había implícita una idea de calidad. Así como participaban de RUEDA – la red de educación a distancia en nuestro país-, participaban asiduamente de congresos internacionales desde los cuales mostraban su práctica emergente.

Sentidos originales, presentes y futuros

Es posible que originalmente se quisiera dotar a la UNLP de todo lo que la EaD implica, es decir, uso de medios y tecnologías, complementariedad de la presencialidad, o bimodalidad inclusive. Los sentidos originales no son recuperables desde la observación efectuada porque no fueron comunicados, o mejor dicho, no fueron explicitados a la Comisión. La reserva de aquellos sentidos tiene mucho de preservación de un tesoro privado, íntimo, de lo que al hacerse público deja de ser manejado por uno, y en esa defensa de lo privado se privó a la comunidad universitaria de un debate posible y necesario.

Los sentidos presentes conviene dejarlos en un recuadro donde hagamos referencia estricta a lo que es hoy la Dirección de EaD, TIC e innovación en el aula, que es un nombre ya de por sí significativo. El presente los anima a más, y eso es perceptible en la pestaña (correspondiente a la página web de la UNLP) Area de Proyectos, donde enuncian objetivos de carácter solidario, cooperativo, en pro de la democratización del saber, alcanzar políticas inclusivas *de acceso* al conocimiento, formación de redes, trabajar para la internacionalización de la educación superior, y favorecer, entre otros, la docencia, investigación y extensión. Allí muestran una fuerte disposición a ayudar a los docentes que se incorporan o quieren conocer más sobre este modo de practicar educación, tanto en la Universidad como en los colegios universitarios; esto se expresa a través de la sostenida invitación, de la apertura, de una actitud que comunica afabilidad en la disposición atenta, de servicio, tanto a través del blog como de la comunicación semanal que sostienen a través de su Boletín..

Los sentidos futuros de la EaD en la UNLP se podría desde acá considerar, desde este diagnóstico educativo/comunicacional, que no pueden ser privativos ni de un sector de poder ni de una unidad académica. Si de lo que se trata es de una universidad pública, que se debe en primer lugar a sus estudiantes y a la comunidad amplia para la cual se estudia, se investiga, se proyecta, se modela, se prueba y se educa, entonces no cabe duda de que esto no ha sido pensado y mucho menos imaginado. Falta apertura, a fin de no extrapolar de los dichos en el plan estratégico de la Universidad, lo que la EaD puede llegar a ser y a hacer.

El cambio social: desde dónde

La experiencia vivida alrededor del curso inicial, de la participación en la Comisión de Educación no Presencial y como docente -formante temporario- del grupo fundador permite revisar la cuestión del cambio social no sin antes advertir que no existe tal constructo conceptual en el discurso del grupo de gestión.

En principio, se puede afirmar que no partieron de la utopía sino de metas cercanas, posibles, haciéndose parte de un imaginario social marcado por el pragmatismo y alejado de los ideales acuñados por la Modernidad. Tampoco fundan el proyecto en la necesidad de renovar el compromiso dado por las Universidades firmantes a la comunidad a través de la Reforma Universitaria.

El cambio social que provoca la instalación de la EaD en la UNLP es algo que se realiza como parte de una estrategia política que podría pensarse en una primera instancia, de sobrevivencia; en segunda instancia, de adecuación, ya que el grupo no hace sino sumarse a la oleada de transformaciones que las tecnologías proponen y apropiarse

de ellas tratando de salir bien posicionados. En esto se ve que en tercera instancia, utilizan la situación de conflicto como oportunidad.

La administración del proyecto es prudente, como lo dijimos, pero esto no evita que sus prácticas lleven adelante cambios de tipo social en orden al desarrollo. Esto es así porque no hay una voluntad de quiebre respecto del modelo neoliberal establecido desde el Estado y que funciona a nivel global.

La direccionalidad del cambio es digitada desde el poder –en este caso, desde la cúpula del poder de la UNLP- para obtener en un entorno incierto e inestable el mejor rédito posible. Desde ahí se organiza el crecimiento de la EaD hacia el Posgrado y también hacia el ingreso porque desde las instituciones de control y acreditadoras – SPU, CONEAU- se exige reducir la deserción, el desgranamiento, con el objeto de ofrecer mejores indicadores de retención y de rendimiento –entendido como cantidad de graduados/año/carrera y duración de las mismas-. Se está definitivamente delineando así un escenario de tensión donde la competencia que ejercen las nuevas y pequeñas universidades sobre las que cuentan con mayor cantidad de estudiantes –lo que coincide con que son las tradicionales- es fuerte y exigente, y el imaginario social se deja ganar por la ley de la selva.

Vale decir que en lo grupal o colectivo no emerge una idea de cambio social sino de cambio tecnológico. En sentido estricto, de acuerdo con lo planteado en capítulo II, esto debería ser entendido en los términos de la comunicación para el desarrollo, ya que coincide en todas sus características.

El cambio social: táctica o estrategia

La idea de transformación constituye una estrategia, como antes se dijo, política. Y esta política se entrama en el campo académico para el autosostenimiento de la institución, para su preservación.

En otras instancias, ulteriores, se puede observar la tendencia a la formación de redes, a la vinculación internacional como vías de producción de identidad institucional, y a la vez de identificación y reconocimiento (de la misma). Existen seguramente otras líneas de cambio actualmente, más acordes con una política desarrollada a nivel nacional, vinculadas a la inclusión y al favorecimiento de los sectores postergados, no obstante, no corresponde vincularlas puntualmente con el proyecto en cuestión más allá de las líneas señaladas para los ingresos a distancia y la articulación con los estudiantes del último año de secundario.

Se puede destacar, como resultados no buscados por la estrategia de instalación de la EaD en la Universidad, la reflexión que provoca sobre las prácticas docentes, aun sobre las presenciales, y en segundo lugar, la consideración de ese nuevo espacio docente que es el de las tutorías, creadas para acompañar los entornos virtuales de aprendizaje y de resultados, un acompañamiento necesario al dar los primeros pasos en la educación superior.

El cambio social: Factores de cambio

En este caso puntual podríamos –no sin caer en cierto reduccionismo- considerar que el factor de cambio de peso está constituido por la tecnología. En ese sentido, vale considerar cuál es el paquete tecnológico que el equipo de gestión distribuye. Un recuento general permite ver:

-un modo de pensar y hacer la docencia (antes señalamos que se manifestaba como un sistema de opciones) que hace un uso apropiado –y este saber proviene de la tecnología educativa- de los medios y de las TIC, uso que consideran que “mediatiza” la relación de enseñanza-aprendizaje;

-la práctica docente se resignifica como administración de competencias y saberes¹²⁹

-la mediación es ejercida por un medio –un blog, una plataforma virtual, un sistema de videoconferencia, etc.-

-los medios hacen posible la interacción y el trabajo en red (lo que comporta implícitamente que son de signo positivo)

-los estudiantes reciben materiales escritos que leen, comparten, debaten, practican, transfieren. Se sostiene que con las TIC se supera la lectura lineal y se favorece el aprendizaje colaborativo, aunque no se propenda a la producción de nuevos conocimientos, que surge de las lecturas hechas propias y diversas.

Para esta manera de practicar la docencia, la prueba de lo hecho está en el éxito de los estudiantes, que se traduce en la aprobación de la materia, y en la satisfacción evidenciada en las encuestas anónimas que completan al finalizar cada curso. Se trata de mostrar eficiencia y calidad porque el paquete tecnológico es un sistema de gestión de saberes, de modo que da los objetivos, los medios, las tecnologías, la

¹²⁹ La enseñanza por competencias no es parte estrictamente del dispositivo de la EaD sino de los cambios introyectados en la educación a partir de la reforma de los '90.

formación, la manera de evaluar, la condición de calidad, la instantaneidad y el trabajo en red.

De hecho, el equipo de gestión, con la Comisión y el mentado paquete tecnológico abrieron una cuña en la tradición presencial de la UNLP, o sea que se constituyeron en factor de cambio.

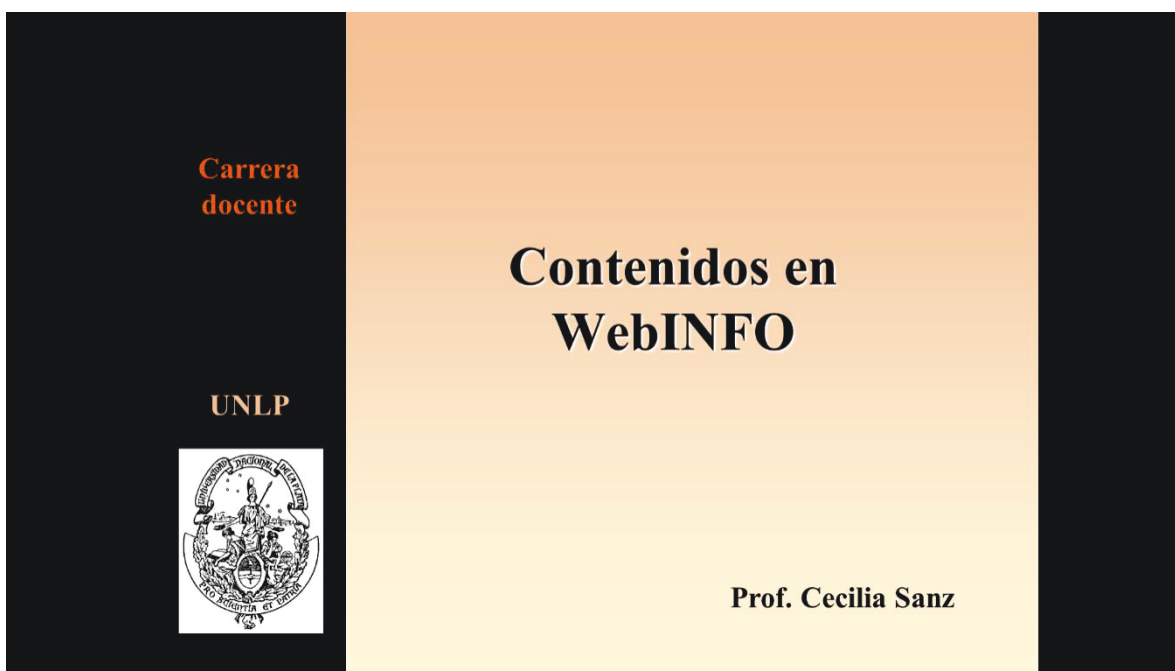
Como dice Ong (1993), "la escritura reestructura la conciencia", premisa que hace posible considerar a la misma como un caballo de Troya que llega y al que se le abren las puertas por lo novedoso y atrayente, mientras en su interior guarda un conjunto de herramientas de cambio social. Y la escritura no deja de ser otra tecnología.

Una pregunta que se podría efectuar es si los estudiantes son considerados factores de cambio social, y la respuesta es que sí; el mismo proyecto y el equipo que lo gestiona dan cuenta de ello al mantener a los estudiantes al margen del debate, de la escucha de sus necesidades, de sus dificultades o conflictos. Tan actores del cambio que no hay espacio en el entorno virtual para que pregunten sobre temas que exceden el contenido de las asignaturas.

Considerando entonces la distribución de ese paquete tecnológico, vamos a enfocarnos en el empleo de medios y particularmente en la plataforma virtual o entorno de aprendizaje virtual, WebInfo, desarrollada en Informática, para revisar las ideas de cambio social que desde la educación y comunicación/educación construye.

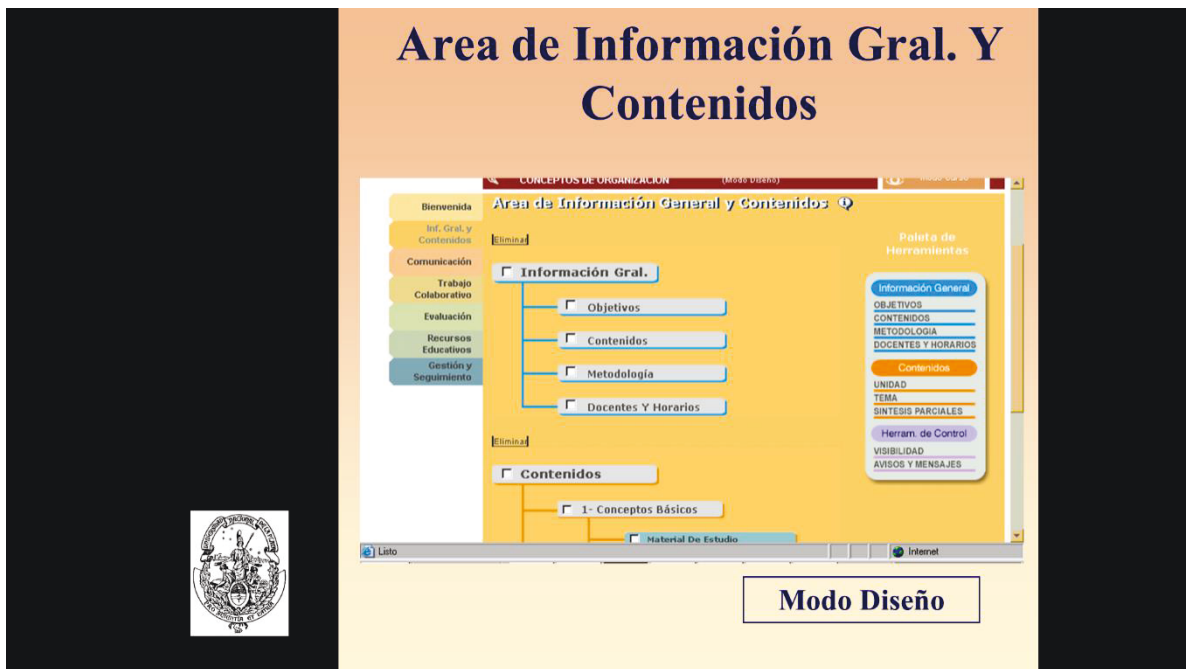
El entorno virtual de aprendizaje WebInfo

A continuación, unas pantallas correspondientes a WebInfo:



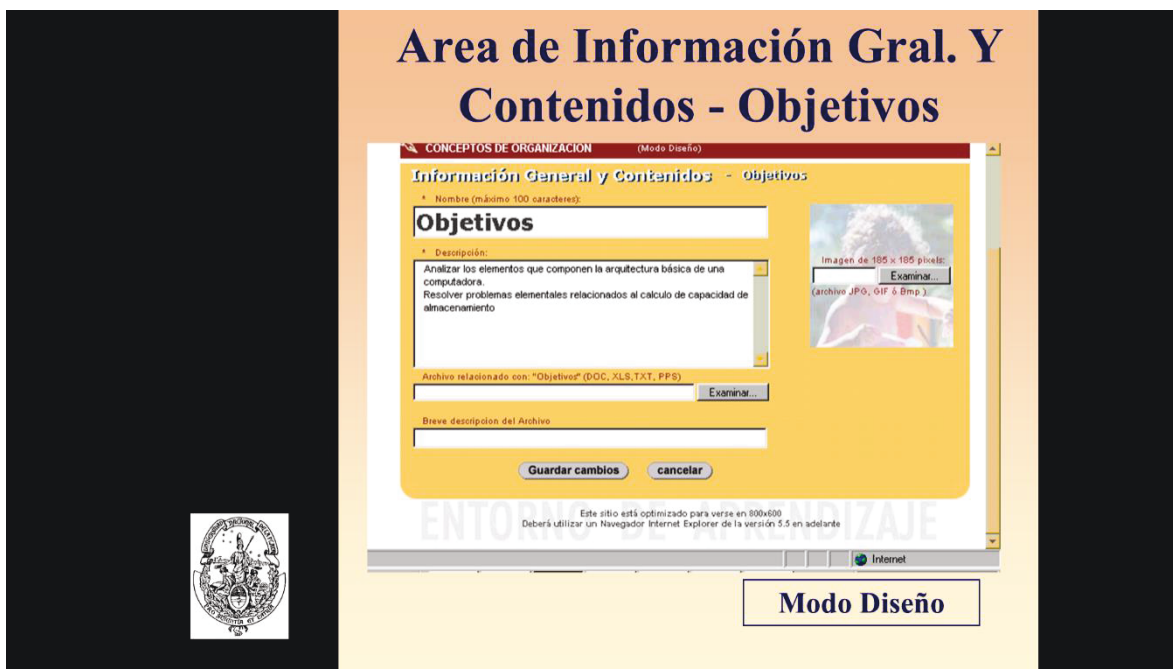
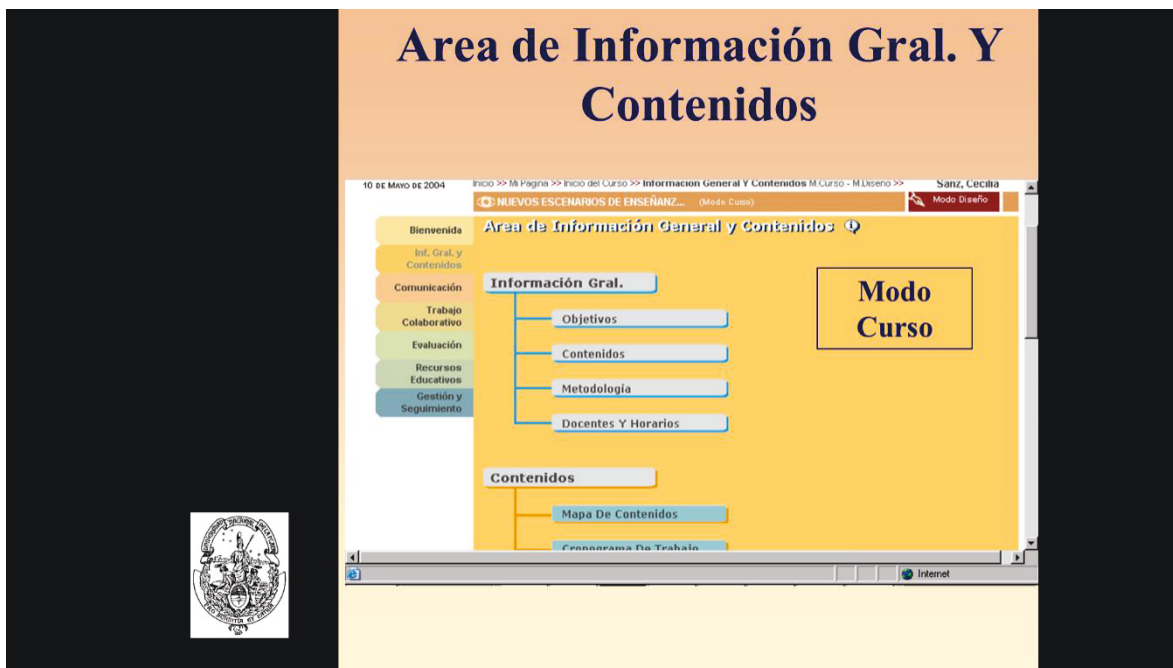
Como se observa en el lateral izquierdo, lo que aparece es la presentación del entorno realizada por la Dra. Sanz para la Carrera Docente, inserta en en ámbito del Rectorado de la UNLP.

Sin hacer una descripción semiótica del espacio virtual, vamos a relevar solo algunos de los aspectos salientes. Acerca del formato, podemos marcar la rigidez y una actitud deliberada de "entrar en caja", esto es, de no dar idea de desmesura o desequilibrio porque en definitiva lo que se construye es un espacio virtual pero donde funciona efectivamente la UNLP. En ese mismo sentido se comprende la elección de la tipografía Times New Roman, que reproduce las características de las antiguas máquinas de escribir y con ello da idea de tradición. Parece, sin embargo, un espacio diseñado desde un saber informático y sin la participación de comunicadores ni de diseñadores en comunicación visual, que de hecho se forman en la misma Universidad. Esto da idea de cierto autismo o autosuficiencia, cuando no de apuro por sacar a luz un producto. Seguramente no se ha tenido en cuenta a los destinatarios sino una idea de saber, de conocimiento como luz en la oscuridad, que primó y marcó la elección del negro como fondo, sobre el cual resplandece el conocimiento que no lo abarca todo. Por último, menos perceptible, la firma que da cuenta de la autoría, que remite a una lógica de propiedad privada y –en el contexto actual- y de derechos de autor (aunque también sea una manera de diferenciarse de las plataformas educativas de entonces, recordemos, cuando primaban en inglés y de carácter pago).



1

Esta pantalla y la que sigue, de a pares irán sucesivamente mostrándose para dar cuenta de que todo lo que un estudiante ve (la pantalla de abajo) tiene un trasfondo (la pantalla de arriba). Y a ese "detrás de la escena" solo pueden acceder los docentes, los tutores y los coordinadores de cursos, para quienes también el acceso está diversificado. A la derecha del Modo Diseño los docentes cuentan con una Paleta de herramientas, que los habilita a seleccionar los elementos que quieren para su curso y cuándo quieren hacerlos visibles. Esto último es una posibilidad que aparece debajo (en color violeta) como Herramientas de control (sic): Visibilidad y Avisos y mensajes.



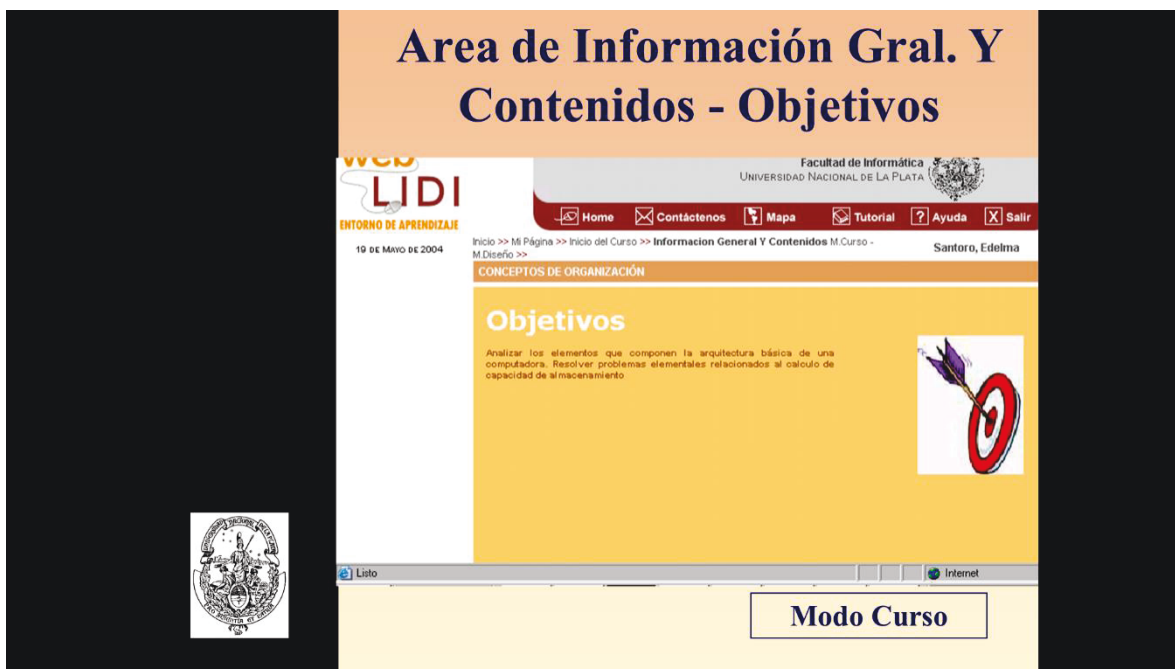
Lo mismo sucede con el Área de Información general y Contenidos, que en este caso da al docente la posibilidad de cargar una imagen.

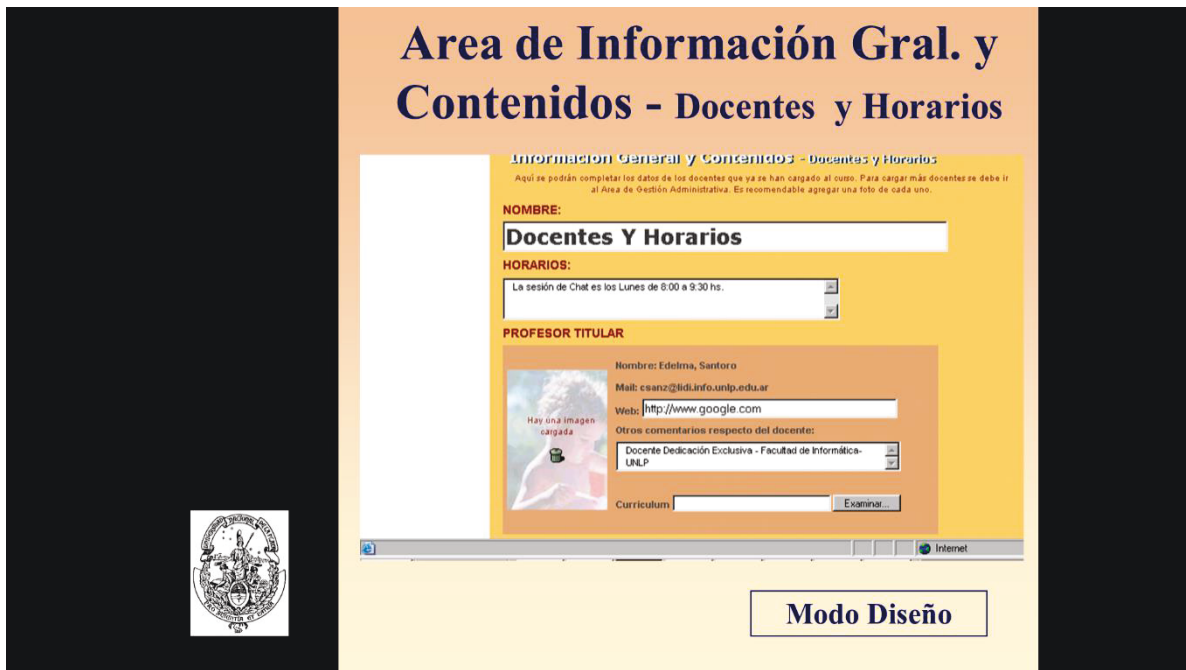
Lo que se reitera en el diseño en general es la idea de educación como única vía para salir de la oscuridad que representa la "ignorancia", idea fuertemente rebatida por Paulo Freire, cuando expresaba que "Nadie enseña a nadie" ni "Nadie aprende solo". Así comunicaba la necesidad de instalar como modo de aprendizaje la reciprocidad

en la cual cada uno comparte su saber, su necesidad, su pregunta, su modo de interpretar y comprender, para construir juntos un "con-saber".

Por otra parte, el diseño persevera en la construcción de un sistema análogo al de las cajas chinas, que también expresa una idea de conocimiento y aprendizaje, en cuanto a la profundidad y a la introspección necesaria para poder remontar el camino desde la superficie. Pero no presenta vías alternativas ni redes para quien no participa de esta vía de saber. Incluso debajo, con letra pequeña sobre fondo blanco un aviso advierte: "Este sitio está optimizado para verse en 800x600. Deberá utilizar un navegador Internet Explorer de la versión 5.5 en adelante". Y seguramente hoy estemos hablando de tecnologías obsoletas pero ciertamente nos hemos acostumbrado tanto a este tipo de avisos que dejamos de reconocer su contenido demarcador de la exclusión. Incluso el mensaje no vacila en emplear el imperativo categórico ("deberá utilizar...") que imprime a quien forja y a quien administra un poder coercitivo, desmedido, que no se condice con una voluntad de enseñar y aprender, que tiene una lógica autoritaria que no advierte porque es el lenguaje en el que se comunican las tecnologías.

Debajo y seguramente por error, se incluye una lámina que corresponde a la WebLIDI, del laboratorio de investigación homónimo dependiente de la Fac. de Informática, de la cual la WebInfo es una completa reproducción.





En estas láminas se muestra cómo se cargan los datos de docentes y horarios, y cómo se visibilizan. Es interesante la recomendación que aparece en el modo Diseño, acerca de la utilidad de mostrar una foto, lo que hace que su visibilización sea su derecho y no parte de su responsabilidad. Más adelante se verá que la sugerencia también vale para los estudiantes, y esto es así porque es conocido desde la historia de la EaD el problema de soledad y despersonalización que enfrenta el que aprende.

También vale marcar que hay una suerte de orden en la presentación que, recuperado, expresa una idea de importancia: primero la Universidad, después el curso, luego el docente titular, y así sucesivamente. Es una manera de pensar el mundo conocida, pero seguramente no la única.



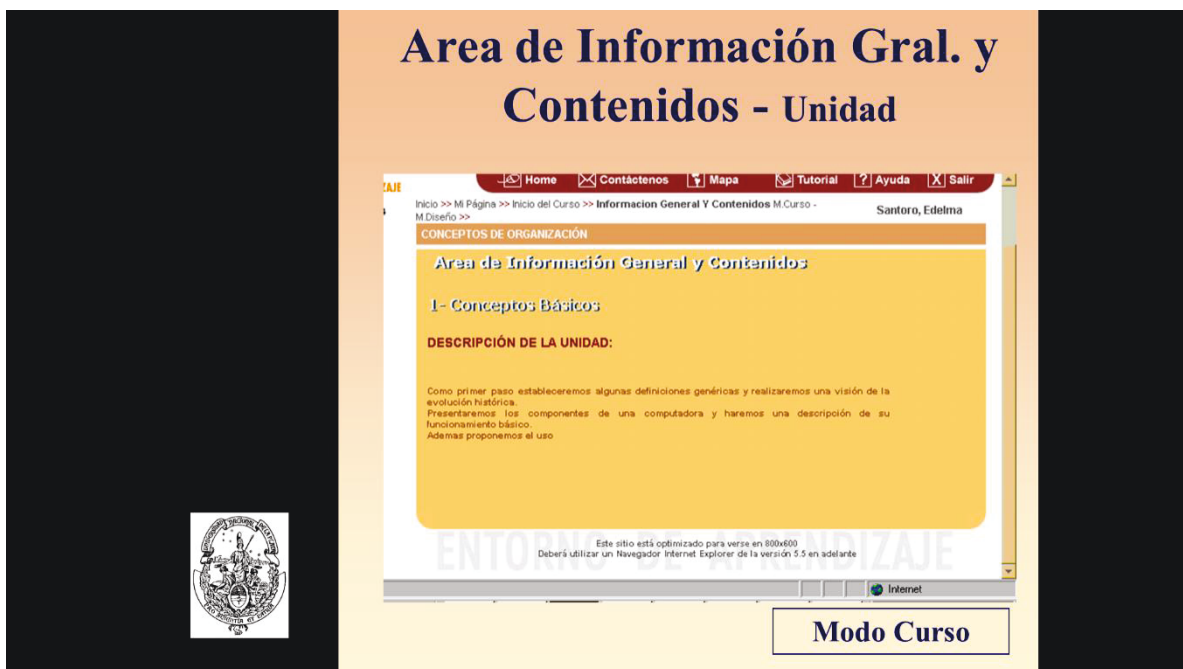
The screenshot shows a web page with a yellow background. At the top, the title "Area de Información Gral. y Contenidos - Docentes y Horarios" is displayed in a dark blue font. Below the title, there is a section for "HORARIOS" stating "La sesión de Chat es los Lunes de 8:00 a 9:30 hs.". Underneath, the "PROFESOR TITULAR" section features a profile for Edelma Santoro, including her name, email (csanz@fdi.info.unlp.edu.ar), and website (http://www.google.com). A note below her profile reads "Otros comentarios respecto del docente: Docente Dedicación Exclusiva - Facultad de Informática- UNLP". The "PROFESOR" section below shows a placeholder for a photo and the name Cecilia Sanz. A "Modo Curso" button is located at the bottom right of the page.



The screenshot displays a web page titled "Area de Información Gral. y Contenidos - Unidad" in "Modo Diseño". The page header includes the "web INFO" logo and navigation links like "Home", "Contáctenos", "Mapa", "Tutorial", "Ayuda", and "Salir". The main content area is titled "Información General y Contenidos - Unidad" and contains a form for entering unit information, including a text area for "Nombre de la Unidad:" and a rich text editor for "Ingresar una descripción para la unidad:". A toolbar with various editing tools is visible above the text editor. A "Modo Diseño" button is positioned at the bottom right.

Esta lámina (arriba) muestra algo muy interesante y es el problema técnico que ha impedido que la información que tiene que estar ubicada en un sector predeterminado, entre en caja. Es el error que muestra la realidad que avanza muy a pesar de la administración, de los controles, de la política y que pone límites al orden y a la eficiencia. El error dice lo humano y es parte de cualquier proceso de aprendizaje, aunque algunas maneras de entender la educación traten de tapanlo (como signo del caos, de la barbarie).

También el Modo Diseño muestra que el docente puede cargar una serie de materiales sin orden y después la herramienta le pide que dé cuenta de su posición. Además, puede emplear un software de escritura similar al Word de Office para dar estilo a sus textos. También en esto se ve el proceso de acostumbramiento a ciertas tecnologías (Office, de Microsoft, por ejemplo) que gozaron y siguen gozando de alto predicamento a pesar de que son pagas¹³⁰.



¹³⁰ Acá vale realizar una aclaración: que a pesar de que Microsoft tiene derechos reservados y sus productos tienen un costo, esto no quiere decir que la mayoría de los usuarios pague por ellos. La consecuencia es que la empresa habilita sistemas de monitoreo y control de la evasión que no son perceptibles y que hacen posible un control que exceda el pago por el uso de la licencia; también es consecuencia que todos aquellos que infringen la ley incurran en delito, aunque no lo reconozcan.



En este caso el modo Edición o Diseño muestra que lo elaborado sobre el entorno puede ser modificado. No tiene el curso un carácter definitivo, con lo cual es posible de ser renovado año a año, de acuerdo con las necesidades.

Sobre el costado derecho la imagen de un "diskette" (cuando ya no existen más las "disketeras") manifiesta la veloz obsolescencia de las tecnologías.

En el modo Curso (debajo) se ve con distintos colores lo que es La Institución, es decir, con plateado, logo, inscripción, etc., en la parte superior de cada pantalla, a fin de recordar al que aprende dónde está y demarcando el territorio de la virtualidad: esto no es Facebook, no es un videojuego, no es Taringa!, sino la Universidad. Su función es la de un dedo admonitorio que dice cómo leer lo que este espacio contiene.

Al margen, la elección de la paleta de colores resulta poco feliz en un dominante tono mostaza con letras blancas, y expresa otra vez la falta de trabajo interdisciplinario, colaborativo, mancomunado.

Area de Información Gral. y Contenidos - Tema

Facultad de Informática
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Home Contáctenos Mapa Tutorial Ayuda Salir

Inicio >> M Página >> Inicio del Curso >> Información General Y Contenidos M.Curso - Santoro, Edelma

CONCEPTOS DE ORGANIZACIÓN

Area de Información General y Contenidos

Unidad: 1- Conceptos Básicos

TEMA: MATERIAL DE ESTUDIO

En el material adjunto (Capítulo 1. Conceptos Básicos) se brinda una visión histórica y definición de qué es una computadora y qué es la informática. Se describen en él los componentes y el funcionamiento básico de una computadora.

AI

Materiales

- [Conceptos Básicos...](#)
- [Material Auxili...](#)
- [Hola](#)
- [Ceremonias](#)

Este sitio está optimizado para verse en 800x600

Internet

Modo Curso

Area de Recursos Educativos

De Prueba, Alumno

CURSO INTRODUCTORIO 2005

Bienvenida **Area de Recursos Educativos**

Inf. Gral. y Contenidos

Comunicación

Trabajo Colaborativo

Recursos Educativos

Nuestro Glosario
Definimos términos desconocidos

Mediateca
Otra información de interés

Esta lámina (no diapositiva ni "diapo", que son términos que no corresponden; mucho menos "slide") muestra algo caro a la tecnología educativa: administrar recursos educativos. En este caso, el entorno dispone de glosario y mediateca (aunque debería ser llamada "mediateca"), esto es, un diccionario aplicado y un espacio donde el docente puede cargar videos, grabaciones, ilustraciones, cortos o documentales (posiblemente no exista espacio disponible para una película completa), todo lo cual es comprendido como recurso educativo.

Daniel Prieto Castillo (1991) entiende la mediación pedagógica como un lugar desde el cual se media con “el océano de la cultura” para hacer posibles los aprendizajes. Para él todos son recursos educativos: nótese la diferencia. Empezando por la experiencia de vida, la sensibilidad, la conciencia y la memoria, e involucrando estos recursos para llegar al otro con lo que sea necesario, porque el recurso no es necesariamente tecnológico.

Debajo, una muestra del glosario (cuya utilidad podría ser discutida en tanto encierra al que estudia dentro del entorno, en lugar de abrirlo a la experiencia del mundo, de los diccionarios de papel y también los digitales; la circulación por la web se restringe sin que exista un curso propedéutico que enseñe a leer críticamente y a hacerlo también en internet).


Area de Recursos Educativos

Glosario

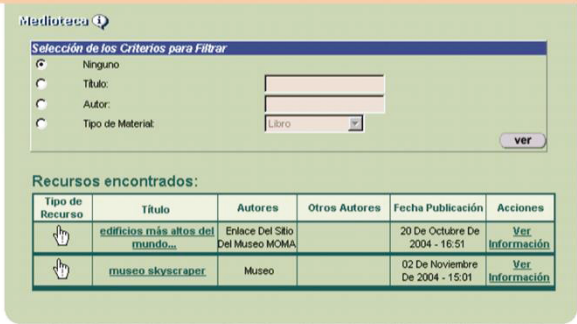
A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - LL - M - N - Ñ - O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z **Todas**

Términos Cargados:

Término	Breve Descripción
Alejandro Magno	Tras La Muerte De Su Padre, Filipo, Arrasó Algunas...
Alinear	Poner En Línea Recta.
Aquiles	Mt. Héroe Legendario, Hijo De Tetis Y Peleo. Cuan...
Articular	(Del Lat., Articulare, De Articulatus, Juntura) Tr. U...
Basamento	(De Bazar) M.Arq. Cualquier Cuerpo Que Se Pone Deb...
Código De Barras	Fig. Sistema Internacional De Identificación De Pr...
Columna	F. Apoyo Sensiblemente Cilíndrico, De Mucho Mayor ...



Area de Recursos Educativos



The screenshot shows a web interface for a digital library. At the top, there's a search filter section titled 'Selección de los Criterios para Filtrar' with radio buttons for 'Ninguno', 'Título', 'Autor', and 'Tipo de Material'. Below this is a table of search results under the heading 'Recursos encontrados:'. The table has columns for 'Tipo de Recurso', 'Título', 'Autores', 'Otros Autores', 'Fecha Publicación', and 'Acciones'. Two results are visible: one for 'edificios más altos del mundo...' and another for 'museo skyscraper'.

Tipo de Recurso	Título	Autores	Otros Autores	Fecha Publicación	Acciones
	edificios más altos del mundo...	Enlace Del Sitio Del Museo MOMA		20 De Octubre De 2004 - 16:51	Ver Información
	museo skyscraper	Museo		02 De Noviembre De 2004 - 15:01	Ver Información

Este sitio está optimizado para verse en 800x600
Publicado en: Mundo del Internet, Estudios de la Comunicación y la Educación

Seguramente por error se ha omitido la herramienta de comunicación, que habilitaba únicamente la comunicación asincrónica por un sistema similar al del correo electrónico, permitía también efectuar presentaciones personales y compartir archivos.

De aquella instancia inicial, vale destacar que para poder acceder al entorno virtual se necesitaba contar con inscripción previa hecha a través de una dirección de correo. Entonces se asignaba un nombre y una contraseña, útil para todos los cursos que se hicieran en ese ámbito.

Al acceder, después de la pantalla de bienvenida, se invitaba a los participantes del curso a dar sus datos y una foto, lo que en muchos casos era reemplazado por una figura trivial. Pero un problema de aquel primer momento era que la comunicación quedaba allí encerrada porque no figuraba –como actualmente– la dirección de correo habitualmente utilizada por cada uno, sino que bastaba con seleccionar su nombre de usuario para enviar un mensaje. Consecuentemente, al finalizar el curso no quedaban huellas que permitieran sostener esos contactos.

Otras de las problemáticas inherentes al uso del entorno virtual se relacionan con que el mismo puede caducar, es decir, ser dado de baja o bien ser “limpiado” al cabo de un tiempo prudencial, y despojado de los materiales allí cargados (aunque no sea posible saber si por razones de memoria o de derechos de autor); también con que no presenta espacios de circulación (pasillos) que permitan deambular por las aulas, acceder a las cátedras libres, participar como oyentes en cualquier curso, o entrar en ámbitos no formales para la conversación cotidiana, de café, incluso entre

estudiantes y docentes. También se podría circular y pasar del aula a la web, y de ahí al correo personal o a la videoconferencia sin tantos muros que atravesar.

En cuanto a los entornos virtuales empleados desde entonces, su aparición fue sucesiva y sigue los procesos de institucionalización de la EaD. Justamente, la primera, compartida al interior de las primeras capacitaciones docentes, fue WebInfo, y recién hacia 2007 se dio a conocer la WebUNLP, con idénticas prestaciones pero con una caja acorde en sus tonos a los del sitio Web de la UNLP. La diferencia recién aparece con WAC, que es el entorno virtual para el acompañamiento de las cátedras presenciales, similar a sus antecesoras en lo formal y en el funcionamiento, pero en la que aparecen dos cuestiones nuevas: su uso está pensado también para el Grado (aunque sea para acompañamiento, su capacidad de soporte es netamente otra) y en ella se institucionaliza el concepto amplio de EaD como práctica que combina lo presencial con lo no presencial. De estos ámbitos virtuales habría que destacar que si el primero no desarrolló una herramienta de chat (conversación sincrónica) por razones de adecuación respecto de sus modelos, ya que todavía no se estilaba esta posibilidad, en el segundo no se contó con ella –al menos en sus inicios¹³¹– por una acción deliberada, ya que no existía la confianza o la seguridad acerca de la utilidad de la herramienta. Y esa actitud comunica mucho en relación con la perspectiva del grupo fundador hacia la comunicación.

Alcance de las prácticas

La Comisión de Educación no Presencial dio el apoyo necesario para hacer real el proyecto de dar herramientas de EaD a la UNLP. Como cuerpo, en ese momento fue lo que pudo concretar: dar acompañamiento, estimular, promover. Pero al no constituir más que un órgano deliberativo, fue más lo que personalmente cada uno de sus integrantes pudo hacer al interior de sus ámbitos laborales. No hubo un trabajo de construcción de vínculos a su interior.

Quiebres y continuidades

Vistas las lógicas operantes, se puede observar cierta paradoja en la tendencia a la conservación –del orden– y a su vez la asunción del discurso de la innovación tecnológica. ¿Se puede introducir la EaD en la UNLP sin que nada cambie o que el

¹³¹ Es probable que desde 2008 a esta parte se hubiera incorporado.

cambio social solo beneficie a una unidad académica o a una facción de poder? Dicho de otro modo, ¿a quién beneficia el cambio social que traen consigo las nuevas tecnologías y con ellas, la EaD? Acaso se trate de un quiebre.

Por otra parte, el desequilibrio en la constitución de los equipos y en el diseño de la herramienta, el soporte informático, que proceden de un solo espacio académico, es un factor de vulnerabilidad (o al menos lo era). Claro que esto a la vez aporta solidez al proyecto, debido a que no hay en el grupo desintelencias ni malosentendidos, no hay quiebres o suturas manifiestas.

En el Seminario de EaD lo que se observó fue una práctica educativa de nivel de Posgrado en la cual tanto el esquema áulico como el manejo didáctico reprodujeron la tradicional estructura asimétrica en la cual el docente se presenta adelante y de pie, inclusive con alguna tarima en ocasiones, dispuesto a tener el foco de atención mientras los sujetos discentes permanecen sentados, por momentos recurriendo a la toma de apuntes, en otros grabando o preguntando y respondiendo, actitud adecuada a la dinámica planteada. Allí quedó de manifiesto que la innovación educativa era exclusivamente tecnológica. Esta también se manifiesta como una continuidad.

Un quiebre de interés es el que aparece no solo en estas prácticas sino en el dispositivo, alrededor de la idea de comunicación. Para ellos se trata de una cuestión de manejo de medios, y en ese sentido la sienten como parte de su propio saber tecnológico. El manejo de los medios es el que hace posible la difusión de sus eventos, de las noticias, o la participación en los encuentros virtuales. La comunicación así entendida se escinde de lo humano, porque de alguna manera implicaría darle lugar al conflicto. Sin embargo, este rechazo no es deliberado o consciente, sino producto de una formación que, si se pretende interpelar, presentará no poca resistencia.

Lo propio sucede con la comunicación/educación, cuyo objetivo político transformador liberador está fuera de su alcance, porque sus saberes están estrictamente delimitados por las disciplinas científicas¹³².

El análisis del caso

De acuerdo con la propuesta de diagnóstico, a partir de la lectura de los ejes trabajados, se plantea la consideración de algunas categorías que se revelan como potenciales para entender el caso.

Saber

¹³² Vale nuevamente recordar la discusión que plantea Enrique del Percio (2010) al respecto.

El campo del saber tiene, como quedó dicho en el capítulo anterior, un papel estratégico para la construcción –y legitimación– de la hegemonía. En consecuencia, la hegemonía global requiere de ciertos específicos conocimientos que promueve y distribuye.

El Seminario de EaD, semillero de la Comisión de Educación no Presencial, presentó ese paquete tecnológico que constituye el saber necesario hoy. Sus destinatarios, mayormente docentes interesados en la tecnología informática, de actividad profesional independiente o en la educación superior, no habían pasado por la experiencia de la Reforma Educativa y al margen de los cambios, se sintieron deslumbrados ante el descubrimiento de que las bases de la EaD son interpeladoras de la educación presencial. En general, de acuerdo con lo manifestado abiertamente, no habían reflexionado sobre las características de la práctica docente (qué educación se propone, si es inclusiva, formal o no formal, cerrada o abierta, con medios o sin ellos, para qué y por qué).

Sin embargo, esta era una muestra de cómo el estado de conocimiento en materia educativa ha cambiado: no hay preocupación dentro de esta formación discursiva por integrar o establecer alguna clase de dialéctica con la educación para la liberación, con la educación crítica o con la idea de docencia como *praxis*. Se niega el conflicto sin nombrarlo¹³³. La educación también dejó de ser, de acuerdo con el ideal de la Modernidad, la transmisora de la cultura, la preparadora para el futuro, la igualadora. Esa es la crisis de sentido que atraviesa, y que la educación con tecnologías propone superar.

Toda práctica que no interpele los modelos vigentes tendientes al individualismo, a la división funcional del trabajo, que haga de los sujetos máquinas para la producción –material o intelectual–, que habilite la desigualdad, la acriticidad y la ponderación de la razón técnica, es entendida como reproductora del saber contextual, de la práctica hegemónica vigente.

La hegemonía global distribuye tecnologías de la información y la comunicación¹³⁴ que sirven de soporte para la EaD y saberes para su uso¹³⁵. Se sirve de la comunicación mediática y también como espacio desde donde ejerce múltiples mediaciones y desde donde establece dispositivos culturales. Una noción de comunicación que implique diálogo, expresión de una cultura, salida de uno hacia el

¹³³ Esta fue una de las características atribuidas al dispositivo de la EaD en el capítulo anterior.

¹³⁴ Ver también el artículo de Duart y Lupiáñez (2005).

¹³⁵ Su uso implica la generación de intercambios y hasta la creación de redes sociales. Queda implícito que si alguien existe, entonces tiene que estar en el espacio virtual. Se trata de un modo de existencia que deja fuera los saberes humanísticos previos respecto de lo que es ser hombre, ser mujer (o de lo que se consideraba tal). El contacto dice presencia; el avatar es un modo posible de existencia y no importa si ello puede ser signo de falsedad. Ser sujeto es ser consumidor.

otro, búsqueda de comprensión, de construcción común, de común-uniión, son fragmentos de una formación discursiva pasada, sedimentada o en los términos de Wittgenstein (1958), otro juego de lenguaje.

Y el saber proveniente de la pragmática le resulta útil a la hegemonía. Este dispositivo legitima su uso, que no se discute¹³⁶. De tal modo, los límites de ese mundo marcado por la técnica son los límites de mi lenguaje¹³⁷, y esto vale para el lenguaje que construye cada disciplina y en su especificidad, separa e inhabilita la comprensión de cualquier proceso complejo por sí misma. Solo la tarea interdisciplinaria puede superar esa limitación.

El saber circulante en esta Sociedad de la Información que va en camino a la del Conocimiento deja en claro que la educación superior tiene un lugar preponderante en su producción y transmisión, porque como dice Mollis (2001), en el diseño global hay universidades que han sido pensadas para la formación profesionalizante y otras, especialmente reservadas al hemisferio norte, a las que les cabe la tarea productora de conocimiento (y el consecuente registro de patentes que gravan desde los medicamentos hasta los productos industriales).

La experiencia de la Open University mueve a la reproducción del modelo y a partir de ella las universidades consideran sus posibilidades de brindar EaD mientras conjugan cuestiones como la calidad educativa, el saber profesional, la masividad y la reducción de costos o la maximización del costo/beneficio. La visión economicista ha penetrado de tal modo en la EaD que se valoran los cursos "enlatados", los contenidos reutilizables, la estructura docente de base ancha, las carreras pagas, los materiales educativos que tributan derechos de autor. Últimamente está en boga el desarrollo de MOOCs, de acuerdo con la sigla en inglés, que son cursos abiertos a la comunidad y gratuitos, dentro de una universidad paga¹³⁸. Se trata de un modelo de extensión que promueve la reproducción de saberes en forma abierta, y habría que atender críticamente este tipo de oferta.

Lejos de la conciencia crítica del lugar de poder en el que se ubican, las mediaciones son comprendidas como uso de medios, con lo cual definen -en consonancia con una

¹³⁶ Para la instalación del dispositivo lingüístico, en Argentina hace un cuarto de siglo se produjo un proceso de reforma del Estado, de la educación, del trabajo y con él el fin de una etapa -la del Estado benefactor- que permanecía en los más memoriosos, sujetos todos de mayor edad que por razones presupuestarias fueron dejando sus puestos de trabajo, sus redes sociales tanto como referentes de un saber, de una cultura como dentro de sus familias, lo que debilitó los lazos transgeneracionales y sus construcciones identitarias. Lo que empezó con este proceso siendo de uso residual hoy tiende a considerarse arcaico. Al quedar fuera de los espacios sociales de intercambio, los usos se retrajeron al ámbito privado, que es lo que para la pragmática wittgensteniana está fuera de los juegos de lenguaje.

¹³⁷

¹³⁸ Las universidades públicas en nuestro país, gratuitas, tradicionalmente han dado al estudiante "oyente" apertura a todos sus cursos pero sin derecho a certificación. Tanto el estudiante común como el oyente disfrutaban del carácter gratuito de la educación impartida.

buena cantidad de instituciones- a la EaD como "educación mediada". No hay conciencia de la mediación que los docentes ejercen, con lo cual es altamente probable que se reproduzcan al interior de sus prácticas los sentidos instalados. De hecho, la estructura reproduce el patrón de asimetrías sin objeciones, sin apertura de concursos para los cargos docentes que requiere la modalidad, con lógicas naturalizadas de control del espacio virtual y sin espacios para recrear desde los entornos virtuales las prácticas propias de la militancia estudiantil.

Poder

La gestión desarrollada por el grupo fundador hace gala de la innovación (de hecho, proponen y desarrollan los medios para ejercer el voto electrónico, para el e-gobierno, etc). Sin embargo, su manejo del poder es tradicional y toman decisiones de manera unilateral -ya por parte de un líder, ya de un grupo de poder/saber experto- para el conjunto.

El grupo conformado por tecnólogos parece desconocer que la educación es siempre una práctica política distribuidora de saberes, configuradora de identidades, de acuerdo con una representación de futuro a la que se pretende arribar, y para la cual constituye una estrategia de intervención para el cambio social¹³⁹. Porque los saberes que distribuyen son los que el poder hegemónico necesita para seguir produciendo desigualdad. Siguiendo el viejo axioma que dice: "Si no puedes con ellos, únete a ellos", producen una apropiación que moviliza el cambio institucional, mueve las estructuras de poder -en la que ganan margen los tecnócratas- y se sostienen a pesar de los magros ingresos que distribuye el Estado.

De ese modo, aun con los mejores discursos sobre la participación de las TIC en la educación, su impacto en la reducción de la brecha digital y la democratización del conocimiento, se reproduce desigualdad. No hay voluntad de empoderar al que aprende¹⁴⁰, ni de plantear desde los nuevos escenarios los conflictos del ámbito educativo, ni los nacionales ni los propios de la región, mucho menos de emplear las redes tecnológicas y el prestigio de la institución para proponer algo distinto; por el contrario, la desproblematización -filosófica- de la educación trae aparejada la despoltización correspondiente. Esto dice que la visión previa de la institución respecto de su poder estaba minusvalorada, y al verse sin posibilidades, negociaron.

Pero las prácticas de poder que ejercen tienen la marca de un quehacer subrepticio que comunica sigilo y a la vez, riesgo de control y pérdida de libertad. Por eso la contrapartida en el rechazo a sumarse de aquellas cátedras que ya venían trabajando

¹³⁹ Los dichos corresponden a la reformulación de los de J.Huergo (2013)

¹⁴⁰ "A mayor participación, mayor educación", dice Prieto Castillo (1985).

a distancia, a pesar de las reiteradas invitaciones por parte del Rectorado: para estos sujetos que eligieron mantenerse al margen, el actor en bambalinas es el Gran Hermano, el de Orwell.

Las identidades

La educación es siempre una práctica productora de identidades. A partir de ahí, podemos rastrear qué clase de identidades se busca producir/reproducir.

Considerando desde esta perspectiva el caso, vemos que los sujetos se agrupan y desarrollan solidaridades complementarias, reciprocidades funcionales, y lo hacen por su propia voluntad. Para el equipo de gestión, se trata de ocupar los roles que el sistema requiere a fin de cumplir con los objetivos propuestos. La socialización conformadora de comunidades de aprendizaje, de sujetos cuya palabra les permite liberarse y ser merecedores de reconocimiento, de contar con ámbitos de pertenencia, está fuera de sus posibilidades porque ni siquiera han pensado que fuera necesario. ¿Qué lugar de pertenencia puede tener alguien cuya práctica se realiza en la virtualidad? ¿Qué clase de reconocimiento da el sistema educativo más allá de las notas? ¿Qué interpelaciones tendrá que efectuar un docente a distancia si eso puede desatar un discurso contenido que quizá requiera mucha lectura, en un mundo donde todos están apurados? ¿No alcanza con una buena prueba de selección múltiple para comprobar los conocimientos? ¿Por qué cada estudiante debería alcanzar respuestas distintas?

Como queda dicho, se trata de conformar identidades docentes marcadas por la racionalidad técnica. Para eso, la formación en tecnologías de tipo informático, administrativo (como la planificación, gestión, evaluación), didáctico (desde la tecnología educativa) o en el uso concreto de TICs en el aula, o en este campo: la EaD.

Esta manera de pensar y de representar introyecta en el habitus (Bourdieu, 1970) docente toda una ideología desde la cual, en tanto esquemas objetivos, propone modos específicos de representar el crecimiento, ya como progreso, ya como evolución, ya como calidad y modos de percibirse: adecuado, innovador, en permanente formación, hiperocupado, tolerante ante la diversidad, democrático. También en el habitus, como esquemas de percepción, conocimiento y acción, se graba la desigualdad social, aunque esto no determina su reproducción, pero es, en los términos de Bourdieu, "una gramática generadora de prácticas".

Martín- Barbero (2004) reconoce que la globalización está "más interesada en los "instintos básicos" –impulsos de poder y cálculos estratégicos- que en las sociabilidades; esto es, una globalización que pretende disolver la sociedad en tanto

comunidad de sentido y sustituirla por un mundo hecho de mercados, redes y flujos de información.

Vale decir que se trata de reconocer estos procesos que llevan a la fragmentación y al descentramiento de la sociedad y de los individuos, sin caer en la idea falsa de que la educación procura igualdad de oportunidades, y que la institución está favoreciendo esos procesos pero se desperdician por la crisis de las estructuras sociales.

Las prácticas sociales

Como se ha visto, las prácticas sociales docentes han sido planificadas para constituir un dispositivo, desde una lógica científico-técnica. No están preparadas ni para un país ni para alguna cultura, de lo que devienen homogeneizantes¹⁴¹. Estas prácticas consolidan el imaginario mientras propagan nociones que, lejos de dar alternativas, proponen la –falsa- opción.

Las prácticas sociales docentes en EaD son reguladoras de la formación permanente, la capacitación laboral, la educación “justo a tiempo” y se asocian con la noción de servicio, útil para que OCDE (Organización Internacional del Comercio) sea su veedora y las evaluaciones PISA, su instrumento.

A partir de esas premisas, en EaD las prácticas educativas vienen a proponer un nuevo tipo de exclusión, como señala Martín-Barbero, ya no por fronteras sino por distancias. El espacio y el tiempo que resultan superados como dificultades para aprender con las nuevas tecnologías, no logran acercar las distancias entre clases sociales, entre la ética del posdeber (Lipovetsky) y la ética humanitaria, entre quienes están incluidos y los que no lo están, entre las prácticas democráticas formales y la participación comprometida y comunitaria en la cosa pública.

Si revisamos el caso desde esta perspectiva, tenemos que considerar que las prácticas sociales se han imbuido del imaginario social instalado, que representa a la sociedad como una selva, en la cual cada uno busca sobrevivir, salvarse y para eso aprendieron a desconfiar. El despliegue de ese imaginario explicaría los modos de entender la educación y la comunicación, en términos pragmáticos.

Sin embargo, a pesar de lo dicho, también corresponde advertir que las prácticas conscientes pueden dar lugar a otra clase de aprendizajes, liberadores,

¹⁴¹ El mismo dispositivo rector opera en Europa, donde el Proceso de Bolonia, tendiente a integrar el espacio europeo de educación superior (EEES), pesa con el mismo rigor. Allí tiende a movilizar un cambio tecnológico a partir de la entronizada clase magistral, e instala a la vez la educación continua. No parte de realidades áulicas de taller ni de las prácticas de la educación popular, con estrategias comunicacionales enriquecedoras.

comprometidos con la cultura y con sus contextos. Pero esto escapa a la experiencia realizada, que pone el peso en la gestión de los contenidos.

La intervención para el cambio social

Las posibilidades de cambio social que la EaD genera son, en relación con sus capacidades democratizadoras, las de brindar educación abierta, sin fronteras espacio-temporales, con herramientas variadas de comunicación, con cantidad de instituciones dispuestas a esta modalidad, en contextos en los cuales son ya los jóvenes habitantes nativos de las tecnologías y de las redes sociales, con acceso e infraestructura a nivel global.

Sin embargo, tales posibilidades solo son reales en una mínima proporción si se atiende a la demanda total global de educación, a la brecha digital, al borramiento de los Estados nacionales y la consecuente incapacidad de los mismos de proteger los derechos y necesidades vitales de sus habitantes, y especialmente a la lógica de costo/beneficio que atraviesa los considerados servicios educativos.

En suma, quedan sin resolver los problemas más urgentes de la población global, que reclama no ya meramente acceso a la educación sino reconocimiento de la dignidad e igualdad ante la ley, un equitativo reparto de la riqueza, derecho a la vida, a la salud, a educación, a la vivienda, a la información y a la justicia; en definitiva, al bienestar, y participación sustancial en las decisiones que atañen al ejercicio de las democracias. Por eso, entretanto la educación en general y la EaD en particular no distribuyan justicia social y respeto por cada cultura, seguirán reproduciendo estructuras de desigualdad.

Es sabido que la velocidad de la información y la demanda de innovación generan sensación de cambio, y estas son directrices en EaD, pero es esperable que no resulten determinantes a fin de que no cambie todo para que nada cambie.

Por otra parte, los Estados nacionales desde las políticas públicas o sus comunidades tendrían que ser quienes asuman el desafío de generar sus propias estrategias de intervención y cambio social, y esas son prácticas de comunicación/educación¹⁴².

Probablemente las posibilidades de construir democracias más abiertas, menos formales, no lleguen de la mano de una modalidad que enseña la desigualdad, de tecnologías que hacen posible interactuar cuando el discurso de la cotidianidad

¹⁴² Todavía, sin embargo, se encuentran Argentina y Latinoamérica a distancia de alcanzar ese cambio: la educación no promueve saberes sino competencias y todavía los pueblos que componen la región abundan en desconocimientos de sí y de sus pueblos hermanos. Pocos son los que manejan, salidos de la educación secundaria, el mapa de nuestro continente y mucho menos aprendieron su historia y su presente, cuando se sabe que nadie puede amar aquello que no conoce... Este desconocimiento muestra que la representación educativa actual sigue, como en la época de Sarmiento, mirando al norte y despreciando lo propio.

propone no el diálogo sino la violencia, de pedagogías que determinan antes que promover y acompañar, de aprendizajes nominales que no buscan la creatividad, de sujetos que quieren salvarse antes que ser constructores de otro mundo más justo.

El cambio social necesita representaciones –lingüísticas- que lo hagan viable y comunidades que las visualicen, regulen y legitimen. Dicho de otro modo, no hay cambio social posible sin un lenguaje que nombre lo distinto. Y eso requiere que la EaD asuma un lugar libertario, creador, posibilitador de otros mundos y otras identidades. No se trata de educar para la incertidumbre sino para ser libres.

Sin embargo, quienes diseñan instituciones a distancia están construyendo una representación del mundo, de sí mismos y de los otros, de acuerdo con la cual deciden ejercer un tipo determinado de intervención. Marta Mena (2007) considera que hay dos modos de diseño de EaD: el que se hace a partir de la necesidad, porque la institución atraviesa una crisis en la matrícula, por una cuestión de costos, por las condiciones edilicias que requiere la masividad, etc., o bien desde la posibilidad, ya porque cuentan con aulas virtuales o con la preparación informática o con un número importante de estudiantes dispersos, que sería de alguna manera el que en este caso corresponde aunque, como se ha dicho, sea en realidad el resultado de una negociación entre necesidades y posibilidades.

Las enseñanzas de la educación liberadora de Freire (1974), la promoción del diálogo en los términos de Kaplún (1998), la calidad expresiva en la que hace hincapié Prieto Castillo (1991) en la tarea de mediación pedagógica, el uso significativo de los medios en la práctica educativa, la apuesta político-educadora de la comunicación/educación de Huergo (2001) son, junto con la voluntad de inscripción ética de las producciones científicas y tecnológicas de E.Díaz (2000), las que dicen todavía hoy la necesidad de hacer realidad la comunicación para la acción transformadora.

Algo más sobre el Proyecto en la actualidad

El crecimiento del espacio institucional de la Dirección de EaD, TIC e innovación en el aula en el lapso comprendido por estos diez años es ostensible y muestra de manera diferencial que lo que más aumenta es la capacidad tecnológica que los anima a establecer nuevas relaciones con organismos de la comunidad, con otras universidades y redes para generar proyectos diversos.

No se puede saber desde fuera cuántas son las cátedras de grado que están participando de la propuesta de uso de WAC ni de los blogs que administran, ni de los cursos de posgrado, aunque la convocatoria al posgrado es casi permanente. Por

otra parte, el Plan Estratégico de la UNLP brinda información sobre la cantidad de proyectos de enseñanza que se realizan desde la Dirección de EaD y en articulación con ella. Podemos por eso subrayar que lo que los medios comunican es presencia, seriedad, apertura, lugar de cobijo.

Esta relación con los medios expresa la conceptualización que comparten de la comunicación en términos de uso de medios, que expresan como "mediación" en alusión al trabajo de Prieto Castillo (1991), aun cuando el mendocino destacara el papel mediador de los docentes (no de medios), en un ejercicio de hacerse puentes entre los estudiantes y un conocimiento inscripto en la cultura.

Del momento actual, se observa que las publicaciones, los blogs, los mensajes de Twitter, el boletín y la información que contiene la página web de la UNLP constituyen también momentos –oportunidades– de comunicación, como así también los encuentros de capacitación, las jornadas que organizan ellos mismos y la participación sostenida en los Congresos nacionales o del exterior. Tras el rápido recuento se puede concluir que saben sostener viva su imagen como referentes y a la vez ser representantes de una imagen de Universidad.

En la autopresentación que aparece en la web de la UNLP dicen de sí: "La Dirección de Educación a Distancia, Innovación en el Aula y TIC nació con la necesidad de contar con un espacio para el abordaje de los temas relacionados con esta modalidad, y tener una representación institucional en entornos de debate internacional y nacional donde se toman decisiones y se realizan acciones conjuntas con las unidades académicas acerca de la EAD".

Conclusiones preliminares

La rejilla de sentido que supone la existencia de un dispositivo operante desde la EaD es atribuible también a las prácticas de gestión que se efectúan en la UNLP.

El mismo, como quedó sentado, constituye un artificio dispuesto a remozar las estructuras burocráticas tradicionales –conservadoras– de una universidad centenaria como la de La Plata. Parte de un imaginario de crisis educativa y se postula como una estrategia para su solución. Hace posible la divulgación, desde dentro de la institución, de saberes y valores propios de la racionalidad científico-técnica, como la actualización pedagógica, curricular y la cultura de la evaluación. Desde este espacio se producen y consumen nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inscriben las nuevas prácticas sociales en las redes que

distribuyen saber a la vez que promueven olvido. Participan de una lógica instrumental, productiva, que piensa la universidad global como un sistema de reparto inequitativo, que funciona con lógicas economicistas para su adscripción en el mercado global de la educación superior, con la esperanza de la inclusión en la sociedad de la Información y del Conocimiento.

El proceso por el cual arraiga la EaD en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se funda en dos aristas propias de la modalidad: la primera, la existencia de discursos sociales presentes en el imaginario que daban cuenta de malestar e incluso de crisis en el ámbito educativo, y atravesaban el arco del sistema de uno a otro lado, con lo que ponían en la picota también lo que fuera su pináculo, la Universidad; la segunda, la oportunidad de dar lugar a la transformación institucional mediante la producción propia de tecnología informática.

Seguramente este proceso tiene un origen que se remonta tal vez alguna(s) década(s) más atrás, cuando los visionarios locales reconocieron que el Universo estaba siendo diseñado en pantallas, con componentes electrónicos y máquinas para el procesamiento de la información cada vez de más reducido tamaño y supieron que eso podía suceder también acá, lejos de Silicon Valley.

Una vez que el conocimiento fue revolucionado, los nuevos saberes y sus nuevos dueños ingresaron por la puerta grande a las Universidades, que desde la aparición de la imprenta no recordaban algo semejante. Consecuentemente, el escenario del poder también se trastocó, global y localmente.

El contexto, por ende, no solo no puede resultar ajeno a este proceso sino que lo atraviesa y permea con sus sentidos, sus valores, sus tensiones, lo complejiza e interpela.

Se ve claro que la institución se encuentra entre dos mapas distintos: el del contexto global y el local, con la comunidad de sentido. Para uno es referente y para ambos la Universidad quiere ser lugar de interlocución, aunque en eso incurra inevitablemente en asimetrías. En estos diez años transcurridos es mucho lo realizado y de no existir ni siquiera hacia dentro, ahora la EaD desde la Dirección tiene presencia, una imagen cuidada, reconocimiento hacia el escenario nacional y, apoyada en el valor de la UNLP, va transitando un camino de crecimiento también en las redes de educación superior. Sin embargo, se observa a la institución dedicada a la EaD haciendo malabares para moverse en esos dos territorios, el global y el local, sin pisar dentro, que es el lugar del conflicto. Y lo es porque nadie pregunta si la

UNLP quiere llegar a ser una universidad bimodal (como la UNQ y la UVQ, ejemplo cercano) o solo quiere mejorar los procesos educativos presenciales, o si hay un plan de acrecentamiento del área de influencia del grado hacia América Latina con gratuidad o si usa a la EaD para promover movimiento en las cátedras, o si desde ese espacio va a generar una especie de lugar de poder paralelo que organice la enseñanza –y consecuentemente quite del medio a las Ciencias de la Educación-, o si desde ahí se digitan las alianzas al interior de la UNLP. Lo cierto es que no se abre un espacio para la pregunta ni tampoco para el sueño compartido, para generar una nueva utopía o pulir la de la Reforma de 1918.

En el análisis de la plataforma se puso de manifiesto, en primer lugar, el carácter de primera, de ser la que sirvió de base para empezar a pensar que era la UNLP el primer destinatario de la EaD. También se observaron actitudes rígidas, inflexibles en el diseño del formato, que expresaban la autonomía -si no suficiencia- con que se manejó el Proyecto, la falta de trabajo colaborativo cuando es justamente uno de los pilares del trabajo con tecnologías de la web 2.0. Se observó también el estudio de las plataformas preexistentes y de sus capacidades para poder forjar un producto propio con las mejores características, aunque no estuviera presente la imaginación, para generar algo ciertamente distinto. Un supervalor que contiene el desarrollo de esta WebINfo es el de haber pensado dar con gratuidad, razón por la cual es plataforma de autor pero no paga, lo cual es altamente meritorio. Algunas otras conclusiones pasan por esa construcción dibujada de mundo estrecho, de salida (o entrada única) por la educación, y en la que quien no recibe esta luz del conocimiento permanece en las tinieblas... Esta no es la idea de educación que se hace herramienta para transformar el mundo, y especialmente su iniquidad. Se percibe a tal punto el peso de un imaginario social salvaje, que el espacio virtual es como un remedo de *locus amoenus*, de lugar feliz, razón por la cual aparece vallado, controlado, encerrado. Está pensado como imagen virtual de la Universidad pero produce una deformación al considerar que la UNLP es una simple sumatoria de espacios institucionales, ocupados de manera eventual por cátedras y estudiantes, fuera de los cuales no hay nada. Se nota en esos detalles que hay una percepción del otro negativa, en razón de lo cual se le ponen límites, se lo controla, se lo resiste.

Para ir finalizando, habría dos aspectos que resaltar sobre lo dicho: por un lado, que se está construyendo un proceso comunicacional desde dentro de la Universidad hacia fuera pero sin contar con la fuerza que esta contiene en la presencia de los estudiantes y esto que acaece está sucediendo casi sin querer hacerse notar, silenciosamente, con el riesgo que supone provocar la reacción adversa por parte del

electorado; por otro, la participación sostenida en redes que enlazan instituciones de Iberoamérica –en un momento incluso existió el proyecto de conformar una universidad virtual iberoamericana-, que no es lo mismo que decir Latinoamérica, sin una actitud crítica y comprometida con nuestros pueblos, puede debilitar políticamente el proyecto nacional de alcanzar esa Patria Grande que se va alentando.

En suma, lo que se afirma en este trabajo es que la EaD es mucho más que una modalidad educativa oportuna y eficaz, o una herramienta democratizadora. Y este reconocimiento tiene que alertar a sus gestores en lo que implica: comprenderla en su cabal dimensión, complejidad y potencialidad, y obrar en consecuencia.

VII Conclusiones

Al principio de este trabajo de investigación se planteaba como objetivo –ambicioso, por cierto- la construcción de un saber superador, útil a la gestión de la Educación a Distancia. Sin embargo, no se puede aventurar que la mirada propuesta –de la Comunicación/Educación- sea nueva ni de factura propia, como tampoco lo son la pedagogía de Freire o las pedagogías críticas de Giroux y de McLaren, ni los aportes de Tadeu Da Silva, o las definiciones de pedagogía y formación humanista que acá se postulan, en el trabajo de Julia Silber (2007) sobre Ricardo Nassif. Sin embargo, conviene traer a la memoria aquello cuyo valor es trascendente y supera la prohibición de todas las dictaduras:

En *Teoría de la educación*, se define la formación como un proceso que se va configurando en la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad y que adquiere su sentido si contribuye a la humanización de la sociedad a través de la acción crítica transformadora (Nassif, 1982a).

Para él,

Decir “educación humana” o “educación para lo humano” es hacer referencia al proceso de reencuentro del hombre consigo mismo, como ser creador e histórico, en el permanente avance hacia su realización en dimensiones en las cuales le sea dado encontrarse con los hombres de otros pueblos, en la defensa de la misma dignidad, tanto espiritual como material, tanto personal como social (Nassif, 1982a: 135).

Ya desde el marco conceptual, las prácticas sociales venían a poner en el tapete la cuestión de los bienes disputados, en lucha, y aunque hablar de educación no parece tener vínculo con la hegemonía, esta se asienta en el ejercicio del poder simbólico, y qué institución realiza esa práctica como la escuela, que puede expresar la moral y desde ahí decir lo que está bien y lo que está mal, enseñar a reconocer lo verdadero de lo falso, lo legítimo de lo que no lo es. El campo de la cultura, vasto porque acompaña todo el quehacer humano, allí es segmentado, parcelado, dividido y encapsulado, distribuido en forma inequitativa y discursivamente en lucha contra todas las distancias. Hoy, la transformación social que es consecuencia de la práctica docente comprometida, libertaria, se ha licuado en la pura innovación tecnológica. El cambio social también está lejos del sujeto colectivo docente o estudiantil que podía llevarlo a cabo. La intervención es práctica de una hegemonía que recoloniza tecnológicamente sin ser percibida como tal.

Sin embargo, la identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás¹⁴⁶. “La identidad es lo que da sentido y valora la vida de un individuo”¹⁴⁷. Así en coincidencia, Gilberto Giménez y Martín-

¹⁴⁶ Gilberto Giménez (1997)

¹⁴⁷ Op.Cit.

Barbero, que considera que es ese el lugar por donde introducir contradicciones en la hegemonía, y esa es la tarea a emprender. Huergo (2013) siguiendo a Mouffe (2007), propone incrementar el sentido de pertenencia, a sabiendas de que el campo es conflictivo y complejo. Y hacerlo "con" y no "para" ellos, como lo planteaba Freire (1970). Y en ese proceso de reconocimiento –retoma Huergo¹⁴⁸– lo primero es el diálogo cultural, generador de la acción dialógica como estrategia de trabajo político-cultural; lo segundo es el reconocimiento entre pares, como igualdad de honor (en un marco de luchas por el reconocimiento de sí, del otro, mutuo, de su mundo cultural). Se trata de asumir el desafío de interpelar para liberar las historias que permiten que nos contemos y no que "seamos contados" por los discursos dominantes¹⁴⁹. Finalmente, vuelve sobre una misiva de Alicia de Alba dirigida a Adriana Puiggrós en la que distingue conocimiento de reconocimiento, y dice del primero que en él se mantienen las diferencias entre nosotros y ellos, pudiendo así convertirse en insumo para dominar, para destruir, manipular o invadir, en cambio en el reconocimiento mutuo, se da un proceso que lleva a la constitución de un nosotros: es un proceso básico de contacto cultural que lleva a construir un diálogo intercultural.

Esta es la base, el principio, sabiendo que adelante está la utopía de un mundo en el que podamos habitar todos.

¹⁴⁸ Op.Cit.

¹⁴⁹ Cfr. Con el equipo de asesores formado para las Metas educativas XXI, donde los estudiantes tienen una representación de 2/56, es decir, apenas superior al 1 %.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

AA.VV., (2007) *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*, Bs.As., DINIECE.

AA.VV., (2004) *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*, Montevideo, Trilce.

AA.VV., "Documento para la discusión de la Nueva Ley de Educación Nacional", Bs.As., MECYT , 2006; Capítulo 9, página 21.

Argumedo, Alcira, *Los silencios y las voces en América Latina, Notas sobre el pensamiento popular*, Bs.As., Colihue, 1993.

Argumedo, Alcira, *Un horizonte sin certezas: América Latina ante la revolución científico-técnica*, Bs.As., Punto sur Editores, 1987.

Aguerrondo, Inés, (1998), América Latina y el Desafío del Tercer Milenio. Educación de Mejor Calidad con Menores Costos, Buenos Aires, Preal N°10, en: <http://www.preal.org/ines10.pdf>

Aguerrondo, Inés. (2002?) Argentina y la educación en el tercer milenio. En: <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo1>

Area, M. y otros (2001): *La oferta de educación superior a través de Internet. Análisis de los campus virtuales de las universidades españolas*. Informe final. Madrid, Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en:

<http://www.edulab.ull.es/campusvirtuales>

Arias, S. y Doberti, J.I., *Las instituciones de educación superior en la Argentina. Un estudio de su autonomía, mandatos, regionalización y organización institucional*, Convenio UNESCO-IESALC y Senado de la Rep. Argentina, 2005.

Avila Muñoz, Patricia (coord.. y editora), *Educación a distancia: actores y experiencias*, Quito, UTPL, 2010. Disponible en: <http://148.202.167.252/rector/sites/default/files/Educación%20a%20distancia%20actores%20y%20experiencias.pdf>

Barberá, E, Badia Garganté, Antoni y Mominó de la Iglesia, J., "Enseñar y aprender a distancia, ¿es posible?", Barcelona, UOC, 2001. Disponible en: http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0105018/ensapren_imp.html

Bauman, Z., *La globalización. Consecuencias humanas*, Bs.As., FCE, 1999.

Becerra, Martín, *La Sociedad de la Información: proyecto, convergencia y divergencia*, Bs.As., Norma, 2003.

Benavides, F y Pedró, F., (2007), «Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos» OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 45, pp. 19-69.

Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.

Braslavsky, Cecilia y Cosse, Gustavo, (1996), Las actuales reformas educativas en america latina: cuatro actores, tres logicas y ocho tensiones, Buenos Aires, Preal. En: <http://www.preal.org/cosse5.pdf>

Braslavsky, Cecilia, (1999), "Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino", en:<http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/Puryear-Br40html/PurBraslavsky.htm#1>

Brunner, José Joaquín, "Educación: Escenario de futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información", Santiago de Chile, PREAL, 2000; N°16.

Brunner, José Joaquín, *Globalización cultural y posmodernidad*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Buenfil Burgos, R.N., (1993) *Análisis de discurso y educación*, México, DIE, pp, 18 y 19.

Burbules, N y Callister, T (h), *Riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*, Buenos Aires, Granica- Educación, 2001.

Cadavid, Amparo, "Desarrollo, cambio o transformación: hacia dónde o hacia qué", Montevideo, ALAIC, 2012.

Carballeda, Alfredo, "Contexto socio-económico y político en la Argentina en el marco de la cuestión social y la integración regional. La intervención en lo social y las nuevas formas del padecimiento". Bs.As., *Revista Escenarios*, 2004.

Carli, Sandra. "Educación pública. Historia y promesas". En: Feldfeber, Myriam (Comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Bs. As., Centro de Publicaciones educativas y material didáctico, 2003.

Carlino, F. Y Mollis, M., "Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CIN", en: *Rev. Política y pedagogía universitaria*, N°10, IICE, abril de 1997.

Castells, Manuel. *La sociedad red. Una visión global*. Madrid, Alianza, 2006.

Celman de Romero, S., "La tensión teoría-práctica en la educación superior", En: *Revista IICE*, Bs. As., ¿?

Cobo Romaní, Cristóbal y Pardo Kuklinski, Hugo (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, Mexico DF/ Barcelona, Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic, Flacso México. E-book de acceso gratuito.

Coraggio, José Luis (1996), "Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos", II Seminario Internacional sobre: Educação Escolar no Marco das Novas Políticas Educacionais, PUC de Sao Paulo, 2-4 de Setiembre de 1996, disponible en: <http://www.coraggioeconomia.org/ilc/archivos%20para%20descargar/PARADIG3WOR.pdf>

Córica, J.L. y otros, "Contribuciones sociales de la educación a distancia". Material para el Curso de producción de materiales educativos para la educación a distancia, Mendoza, UTN FRM, 2006.

Crovi Druetta, Delia, "Promesas, riesgos y desafíos en la era de las redes", en: *Rev. Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, N°29, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, 2004.

Chacón, Fabio, "Aproximación histórica a las tecnologías de la educación a distancia", Bs.As., CEDIPROE, 1996.

Da Porta, Eva, "Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación", en: *Rev. Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, N°29, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, 2004.

De Pablos Pons, J., "Visiones y conceptos sobre una tecnología educativa", en: Sancho, J., *Para una tecnología educativa*, Barcelona, Horsori, 1994.

Del Percio, Enrique M. "Manifiesto indisciplinario", en *La condición social. Consumo, poder y representación en el capitalismo tardío*. Bs.As., Jorge Baudino Ed., 2010.

Díaz, E. *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires, Biblos, 1995.

Díaz, E. (Editora). *La ciencia y el imaginario social*, Buenos Aires, Biblos, 1996.

Díaz, E. (Editora). *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Buenos Aires, Biblos, 2000.

Díaz, Esther, "¿Qué es la posmodernidad?", en AA.VV. *¿Posmodernidad?* Buenos Aires, Biblos, 1998.

Duart, J. y Lupiáñez, F. "E-strategias en la introducción y uso de las TIC en la universidad", Barcelona, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol 2 N°1, 2005.

Fainholc, Beatriz, "La interactividad en la educación a distancia", En: Litwin, Edith, Maggio, Mariana y Roig, Hebe (Comps.), *Educación a Distancia en los 90. Desarrollo, problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Programa UBA XXI, 1994; Pp. 131 a 136.

Feldfeber, M., Saforcada, F., Berthelot, J. y Gentili, P., *La educación en las Cumbres de las Américas :un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*, Bs.As., Miño y Dávila, 2005.

Fernández Lamarra, Norberto, "Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina", OEI, *Revista Iberoamericana de Educación* N°35, 2004.

Fernandez Lamarra, N., *La educación superior en debate. Situación, problemas y perspectivas*, Bs. As., Eudeba, 2003.

Ferro, Roberto,(1992), *Escritura y desconstrucción. Lectura (h)errada con Jacques Derrida*, Buenos Aires, Biblos.

Filmus, Daniel, "Breves reflexiones sobre la escuela del futuro". En: AA.VV. *Educación y nuevas tecnologías*, Bs.As., IIPE, UNESCO, 2003

Flores, Fernando, *Inventando la empresa del s.XXI*, Santiago de Chile, Hachette, 1990.

Follari, R. "La universidad ante el desasosiego cultural", Bs.As., *Rev. Propuesta educativa* N°20, 1999.

Foucault, M. , *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1970.

Foucault, M., *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 1992.

Foucault, M., *Vigilar y castigar*, Bs.As., Siglo XXI, 1992.

Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970.

Freire, P. *Educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.

Gadotti, Moacir, Gómez, Margarita y Freire, Lutgardes (compiladores), *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*, Bs.As., CLACSO, 2003.

Gadotti, Moacir y Torres, Carlos A. (Comp.): *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Bs.As., Miño y Dávila editores, 1997.

García Aretio, Lorenzo, "Blended learning, ¿es tan innovador?", en: BENED de septiembre de 2004.

García Aretio, Lorenzo, *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Edit. Ariel, 2001.

García Aretio, Lorenzo, *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Edit. Ariel, 1990.

García Guadilla, C., "Globalización, integración y conocimiento", en: *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, Caracas, Nueva Sociedad, 1996.

García Pérez y García Aretio, "Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales", Loja, RIED v. 17: 1, 2014; pp 201-230 I.S.S.N.: 1138-2783

Gergen, K. *El yo saturado*. Buenos Aires, Paidós, 1992.

Gilberto Jiménez, "Para una teoría de las identidades sociales". En: *Revista Frontera Norte*, Volumen 9, No. 18, México, 1997

Gimeno Sacristán y Perez Gomez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

Giroux, Henry, "La Pedagogía de los límites y la política del posmodernismo", en: Giroux, Henry y Flecha, Ramón, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure, 1994; Cap. 5

González, Alejandro, *TICs en el proceso de articulación entre la Escuela Media y la Universidad. Personajes virtuales como herramientas de un entorno de aprendizaje multimedia*. Tesis de maestría, La Plata, Fac. de Informática, 2008.

González Casanova, Pablo, "La explotación global", en *Memoria*, No. 116, México, 1998; pp. 136-163.

Gumucio Dagrón, Alfonso, "El mundo no alcanza: Comunicación sostenible para un desarrollo sostenible", Rev. Canalé Nº 1, 2007.

Holmberg, Börje. Educación a Distancia: Situación y Perspectivas. Buenos Aires (Argentina): Editorial Kapelusz.1985.

Huergo, Jorge, "De la escolarización a la comunicación en la educación", en: Huergo, Jorge y Fernández, María Belén, *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

Huergo, Jorge, "Comunicación/educación: aproximaciones", en *Comunicación /educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, ed. renovada, 2001.

Huergo, Jorge, "Algunos descentramientos en la investigación en comunicación/educación", en: Rev. Tram(p)as de la comunicación y la cultura, Nº29, La Plata, Ed. De Periodismo y Comunicación, 2004.

Huergo, Jorge, *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*, La Plata, Ediciones de la Fac. de Periodismo y Comunicación social, 2005.

Huergo, Jorge, "Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación", La Plata, *Tram(p)as de la comunicación y la cultura* Nº75, 2013.

Ibáñez, R y Fazio, M.E., "Informe preliminar del observatorio argentino sobre iniciativas para la difusión social de las TICs", disponible en <http://www.funredes.org/olistica/documentos/doc4/>, 17/01/07

Hanna, Donald et alt. *147 Practical Tips for Teaching Online Groups: Essentials of Web-Based Education*. USA, Atwood Publishing, 2000.

Ivern, A. *Hacer lo posible*, Bs.As., Sb, 2007.

Jitrik, Noé, *La lectura como actividad*, Bs.As., Premia, 1968.

Josep M. Duart y Albert Sangrà, "Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior". http://www.uoc.es/web/esp/articles/duart/Duart_Sangra.pdf

Kaplún, Mario, "Los Mattelart hoy: Entre la continuidad y la ruptura. Una visión desmitificadora de "Los Nuevos Paradigmas", "Diálogos de la Comunicación" Nº21 y 74 (reed.), 1988 y 2007.

Kaplún, Mario. *Pedagogía de la comunicación*, Madrid. Ed. De la Torre, 1998.

Kearsley, Greg. Moore, Michel G.. *Distance Education: a Systems View*. Belmont (USA), Wadsworth Publishing Company, 1996.

Keegan, S.D. ; Holmberg, B.; Moore, M.; Peters, O.; Dohmem, G. *Distance Education International Perspectives*, London, Routledge, 1991.

Krotsch, P., "Expansión, diferenciación y complejización de la educación superior en América Latina y Argentina", en: *Educación superior y reformas comparadas*, Bs.As., UNQ ediciones, 2003.

León Robaina, Rosario, Utilización pedagógica de la Educación a Distancia con las TIC en la Educación Superior, en *Latineduca2004*, http://www.ateneonline.net/datos/69_03_Rosario_Leon_Robaina.pdf

Libaneo, José Carlos. "Tendencias pedagógicas de la práctica escolar", publicado en la Revista de la Associação Nacional de Educação, San Paulo, Brasil. Mimeo.

Lipovetsky, Gilles. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama, 1994.

Litwin, Edith (Comp.), *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Bs.As., Paidós, 1995.

Litwin, Edith. (Comp.) (2000) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Bs.As., Amorrortu.

Lugo, M.T.y Rossi, M. "Tendencias y problemas del desarrollo de la Educación Superior Virtual en la Argentina". En: <http://www.untref.edu.ar/Trabajos/AREA5/A5T03.doc>

Mc Laren, Peter. *Ideología, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Bs. As., Homo Sapiens, S/A

Manel Fandos Garrido, José Miguel Jiménez González, Ángel-Pío González Soto, 2004, Los medios y recursos en la formación, http://www.ice.urv.es/cursos/docencia_universitaria/medio_rec.pdf

Martín-Barbero, Jesús, Laverde, M.C., Daza, G. y Zuleta, M. (Coords.), *Debates sobre el sujeto*, Bogotá, DIUC/ Siglo del Hombre, 2004.

Martín- Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*, Bs.As., Ed.Norma, 2002.

Martín-Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México, G.Gili, 1987.

Mattelart, Armand y Michel, *Historia de las teorías de la comunicación*, Bs.As., Paidós, 1997.

Mattelart. Armand, "La Sociedad de la Información: La retórica en acción", Publicado en *América Latina en Movimiento*, No. 385-386, edición especial, Foro Social de las Américas, ALAI, 20 julio 2004, N°385-6 en:

http://alainet.org/active/show_text.php3?key=7444

Mattelart, Armand, *Historia de la Sociedad de la Información*, Bs.As., Paidós, 2007,

Maturana y Varela, *El árbol de conocimiento*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1986.

Mena, Marta, *La educación a distancia en el sector público. Manual para la elaboración de proyectos*. Buenos Aires: INAP (Instituto Nacional de la Administración Pública), 1995.

Mena, Marta, Liliana Pascual, M. Dolores Román, "Cómo estudian los alumnos universitarios en presencial y a distancia", San Luis, Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, 2003.

Mena, Marta, *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*, Bs.As., Ed. Stella y La Crujía, 2005.

Mena, Marta, *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*, ICDE, UNESCO, La Crujía, Stella, 2004.

Mena, Marta, Pascual, Liliana y Román, M. Dolores, "Cómo estudian los alumnos universitarios en presencial y a distancia", en: Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. En: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_5_Investigacion_y_Produccion_Conocimiento/Mena%20y%20Otros.PDF

Mena, M., Rama, C. y Facundo, A.(Comp.) , *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*, Bogotá, UNAD/Virtual Educa/ICDE, 2008.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Resolución N° 1717 del 28/12/04.

Mollis, Marcela, *La universidad argentina en tránsito: ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*, Bs.As., FCE, 2001.

Mollis, Marcela (Compiladora), *Las universidades en América Latina, ¿reformadas o alteradas?*, Bs.As., CLACSO, 2003.

Moore, Michael (Ed.), *Contemporary Issues in American Distance Education*. Great Britain, Pergamon Press, 1990.

Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Unesco, 1999.

Narvaja de Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (compiladores), *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Bs.As., EUDEBA, 1999.

Nora, Simon y Minc, Alain, *La información de la sociedad*, Bs.As., Fondo de Cultura Económica, 1980.

Ong, Walter, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Bs.As., Fondo de Cultura Económica, 1993.

Onrubia, Javier (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", en Revista *Red*, Murcia. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M2/>

ONU, "La educación superior en el S. XXI. Visión y acción." Conferencia mundial sobre la educación superior. París, ONU, 1998.

ONU, Objetivos de desarrollo para el milenio (2000-2015), informe 2007, disponible en: http://www.onu.org.pe/upload/documentos/MDG_Report_2007-r2.pdf

Ortiz, Renato, *Modernidad y espacio. Benjamín en París*, (2000). Bs.As., Norma.

Ortiz, Renato, "Globalización/mundialización", en: Altamirano, C., *Términos críticos de sociología de la cultura*, Bs.As., Paidós, 2002.

Palamidessi, Mariano (comp.), *La escuela en la sociedad de redes*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2006.

Pasquali, Antonio, *Comprender la comunicación*, Caracas, Monte Avila, 1970.

Perrota, Daniela, "Acreditación Universitaria regional y Ciencias Sociales: en pos de una perspectiva latinoamericana y caribeña", en Cuadernos de Pensamiento Crítico Latinoamericano N° 13, segunda época, Bs.As., CLACSO, 2014.

Peters, Otto, (1993) "Distancia teaching and Industrial Production", en: Fainholc, Beatriz (1999) *La interactividad en la Educación a distancia*. Buenos Aires, Paidós; Pg. 24.

Piaget, Jean, *Seis estudios de psicología*, Madrid, Ed. Labor, 1991.

Prieto Castillo, Daniel y Gutierrez Perez, Francisco. *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José, C.R., Radio Nederland Training Centre, 1991 (Hay edición reciente de Ed. La Crujía, Buenos Aires).

Prieto Castillo, Daniel, *Diagnóstico de comunicación*, Buenos Aires, INTA, 1995.

Prieto Castillo, Daniel, *El autodiagnóstico comunitario e institucional*, Buenos Aires, Humanitas, 1992.

Prieto Castillo, Daniel, *Comunicación, universidad y desarrollo*, colección "Investigaciones de la PLANGESCO", La Plata, Ed. Fac. de Periodismo y Comunicación Social, 2000.

I Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos, con oportunidad del Foro Mundial de la Educación, Dakar, 2000, publicado en México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol XXX N°1, pp.157-164. Disponible en: http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2000_1_07.pdf

II Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para todos, II Encuentro de Firmantes del Pronunciamiento Latinoamericano Buenos Aires, 2010. Publicado en "Polis", Revista de la Universidad Bolivariana. ISSN impreso: 0717-6554 ISSN electrónico: 0718-6568. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/305/30515709026.pdf>

Puiggrós, Adriana. Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En: Torres Carlos Alberto, (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Bs.As., CLACSO, 2001.

Quiroz, María Teresa (2003), "Por una educación que integre el pensar y el sentir. El papel de las tecnologías de la información y la comunicación", en Revista *Pensar Iberoamérica* N° 3, OEI.

Rama, Claudio y Pardo, José (edit.), *La educación superior a distancia: miradas diversas desde Iberoamérica*, Madrid, Virtual Educa / INTEVED, 2010. Disponible en: http://observatoriouniversitario.info/media/libros/Libro_-_Miradas_Iberoamericanas_sobre_la_educaci%C3%B3n_a_distancia.pdf

Rama, Claudio y Morocho Quezada, Mary, *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*, Loja, CALED, UTPL y Virtual Educa, 2012. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/caled/images/documentos/nuevas-fronterasead.pdf>

Reguillo, Rossana, (2007) "Formas de saber, narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal", en: Grimson, Alejandro, *Cultura y neoliberalismo*, Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ISBN: 978-987-1183-69-2

Riftkin, J., *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona, Paidós, 2000. Saintout, Florencia, *Los estudios de recepción en América Latina*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1998.

Sancho, Juana (Comp.). *Para una tecnología educativa*, Barcelona, Horsori, 1994.

Sangrá, Albert (2002), "Educación a distancia, educación presencial y usos de de la tecnología: una tríada para el progreso educativo", *Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa* , Núm. 15./mayo 02 Disponible en: http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec15/albert_sangra.htm#enlla1b#enlla1b

Santángelo, Horacio, "La normativa de Educación a Distancia para la enseñanza universitaria en Argentina: historia, aspectos relevantes y problemas", en: Mena, M., Rama, C. y Facundo, A.(Comp.), *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*, Bogotá, Ediciones Hispanoamericanas, 2008; Pp. 63-92.

Saviani, Dermeval, "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina", Bs.As., *Revista Argentina de Educación*, Año II N°3, septiembre de 1983.

Schmucler, Héctor, *Memoria de la comunicación*, Bs.As., Biblos, 1997.

Sierra Caballero, Francisco, *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Gedisa, 2005.

Silber, Julia, "Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif", La Plata, Archivos de Ciencias de la Educación, 2007. ISSN 2346-8866. Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

Silvio, José, *La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?*, Caracas, UNESCO, 2000, Cap. 3.

Simone, Rafaelle, (2001), *La tercera fase*, Madrid, Taurus.

Sirvent, M.T. *Educación de adultos: investigación y participación*. Bs.As., Coquena, 1994.

Solanas, Facundo, "La educación superior y el Mercosur frente a la globalización", Cuadernos del Pensamiento Crítico N°9 segunda época, Bs.As., CLACSO, 2014.

Tedesco, J.C., "Escuela y cultura: una relación conflictiva". En: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Buenos Aires, disponible en: http://www.iipebuenosaires.org.ar/pdfs/escuela_y_cultura.pdf

Tenti Fanfani, Emilio, *Sociología de la educación*, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 2001.

Terigi, Flavia, "Las cronologías de aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares", En: "Marco político". Especialización en educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Tiffin, J., Rajasingham, L. (1995). *In Search on The Virtual Class. Education in an information society*. New York, USA: Routeledge.

Todorov, Tzvetan, *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el s. XX*, Madrid, Ed. Península, 2002.

Torres, Carlos A. *La política de la educación no formal en América Latina*, Bs.As., Siglo XXI editores, 1995.

Torres, Rosa María, "Educación en la Sociedad de la Información", en: Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimenta (coordinadores), Glosario "Palabras en Juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información", C&F Editions, Caen-Francia, 2005. Disponible en: <http://cfeditions.com/>

Torres Carrillo, Alfonso. "Ires y venires de la Educación Popular en América Latina", en *Práctica* N° 19, Bogotá, Dimensión Educativa, 1999.

Trilla, Jaume, *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Edit. Ariel, 1993; Capítulo 1.

Fernandez Martines, Antonio y Llorens Largo, Faraón, *Universitit Latinoamérica 2013. Descripción y gestión de las TI en las universidades latinoamericanas*, Montreal, Organización Universitaria Interamericana (OUI – IOHE), 2013

Uribarri, Raisa, (2003) *Educación, Comunicación y TIC: Certezas, dudas y reflexiones desde la investigación convivida*, Universidad de los Andes, Venezuela.

Viedma, Antonio, "Experiencias de creación de una comunidad educativa virtual" *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*". Madrid, 2002; vol 5- nº 1, pp. 127-145

Williams, Marcia L; Paprock, Kenneth; Covington, Barbara, *Distance Learning: The Essential Guide*. London, SAGE Publications, 1999.

Williams, Raymond (editor), *Historia de la comunicación*, Barcelona, Bosch, 1992; Tomo II.

Williams, Raymond, *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Ediciones Península, 1977.

Wittgenstein, Ludwig, *The Blue y brown books*, Oxford, Blackwell, 1958.

Zibechi, Raúl, "El pensamiento crítico en el laberinto del progresismo" en: OSAL, Bs.As., CLACSO, Año XII, N°30.

Zubieta, Ana María (coord.), "La cultura como texto", en: *Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas*, Bs.As., Paidós. 2000.

De la Dirección de Educación a distancia de la UNLP

Dirección de Educación a Distancia, *Guía para tutores*, La Plata, UNLP, 2008. Disponible en: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/guia_para_tutores__ead_.pdf

Manual de uso del WAC (Web de Apoyo a las Cátedras). Disponible en: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/manual_wac__ead_.pdf

González, Alejandro, Esnaola, Fernanda y Martin, Mercedes (Comp.), *Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales. Algunas pautas de trabajo*, La Plata, Ed de la UNLP, 2012. Disponible en:

http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/propuestas_educativas_indice_completo.pdf

González, Alejandro, Martin, Maria Mercedes y Barletta, César Martín (Comp.), *2das. Jornadas Nacionales de TIC e innovación en el aula*, La Plata, EUNLP, 2013. Disponible en:

http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/libro_digital_ii_jornadas_nacionales_d_e_tic_e_innovacion_en_el_aula.pdf

