

Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior¹

Mariana Maggio²

1. Presentación

Ofrecemos aquí una aproximación a los debates abiertos sobre educación a distancia y tecnologías desde una perspectiva conceptual y metodológica. Recuperamos algunos pilares de la modalidad a distancia establecidos a mediados de la década de 1980, momento que consideramos clave para su expansión en la educación superior de la región, asociada a la democratización del nivel y a la búsqueda de calidad en la masividad. Inscribimos nuestros aportes en la redefinición que supone la era de la información y reconocemos algunos rasgos de la cultura contemporánea que creemos importante atender a la hora de pensar de un modo renovado las formulaciones de la modalidad.

En este marco, presentamos algunas claves que nos permiten revisar la modalidad para ubicarla como un motor que puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. Consideramos que ello es posible en tanto la modalidad reúne condiciones ideales para la creación de propuestas pedagógicas poderosas que se orienten cabalmente al cumplimiento de las finalidades de una educación democrática de excelencia en el nivel.

2. Pilares

En las décadas de 1980 y de 1990 en la Argentina, en el marco de la recuperación de la democracia y con el espíritu de búsqueda de refundación de la modalidad, las universidades nacionales desarrollaron propuestas profundamente comprometidas con la ampliación del acceso y la calidad. En este marco la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (RUEDA) configuró en mi país el espacio de análisis y el establecimiento de acuerdos para las políticas de la modalidad en el nivel superior. En el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la creación en 1986 del programa UBA XXI³ reflejó el compromiso de democratización en la atención de los alumnos del Ciclo Básico Común (CBC), primer año de las carreras de la Universidad. El compromiso de atención de hasta decenas de miles de alumnos por cuatrimestre, muchos de los cuales cursaban las materias en el transcurso del quinto año de la escuela secundaria con el carácter de alumnos externos y con el fin de adelantar sus estudios, permitió desarrollar propuestas pedagógicas originales, sostenidas en la revisión crítica de la tecnología educativa clásica, las derivaciones de la psicología cultural y cognitiva y, fundamentalmente, las construcciones incipientes de la didáctica crítica interpretativa. Ese proyecto, creado y dirigido por la Dra. Edith Litwin, se configuró en el objeto de construcción de aproximaciones conceptuales para la modalidad, algunas de las cuales quiero recuperar aquí.

¹ Este trabajo constituyó la base para la presentación realizada en el Seminario Regional "Educación a Distancia en el MERCOSUR" realizado en Montevideo en de junio de 2013

² Mariana Maggio es Directora de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Es también Profesora Adjunta Regular de Tecnología Educativa y directora de investigación en la misma facultad. En 2012 publicó "Enriquecer la enseñanza, los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad" en Editorial Paidós.

³ Véase <http://www.uba.ar/academicos/uba21/contenidos.php?id=1>

- Definiciones

La primera aproximación refiere a la definición de la modalidad. Hemos visto a lo largo de las décadas el énfasis puesto en buscar definiciones de la modalidad que contuvieran todas sus expresiones, las cuales se hallan exponencialmente expandidas en la última década por las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Encontramos que las definiciones son cada vez más extensas a la vez que incorporan una serie de denominaciones variadas y en constante ampliación. En ocasión del Primer Seminario Internacional de Educación a Distancia realizado en Buenos Aires en mayo de 1989 Litwin (1990) al referirse a la definición de la modalidad sostuvo:

“...el alumno no concurre periódicamente a clase. Pero, en el hecho de que se inscriba en la modalidad hace que los distingamos del así llamado «alumno libre». No es que ha dejado de satisfacer los requisitos de regularidad en el sistema” (139).

Esta definición no solamente sostiene criterios claros a la hora de pensar la perspectiva institucional sino que establece una posición política al sostener que la responsabilidad por la educación sigue estando depositada en el sistema. Frente a esta visión hoy vemos explotar la idea de cursos abiertos y masivos tal como los denominados MOOC (Massive Online Open Course), puestos a disposición de quienes desean acceder a actualizaciones flexibles concebidas desde lugares variados en términos de sus orígenes y la calidad de sus propuestas. Aun cuando nos parece importante reconocer y analizar este fenómeno así como las tendencias que pudieran configurar en el corto y mediano plazo, queremos recuperar aquí como principio una definición de la modalidad donde la no asistencia regular de los alumnos a clase nos exige, desde una perspectiva política, institucional y pedagógica, el desarrollo de propuestas que se hagan cargo de la responsabilidad de educar. Asumiendo esa responsabilidad la modalidad debe definirse hoy como un motor de excelencia de las organizaciones educativas donde se inscriben sus proyectos. Si los alumnos no asisten periódicamente a clase, esto exige redoblar nuestros esfuerzos por educarlos, poniendo en juego nuestras mejores ideas y recursos, como posición política. Pero además porque las unidades de educación a distancia probablemente sean, por su trayectoria, las que tienen la infraestructura, la formación y los equipos mejor preparados para articular innovaciones pedagógicas sumando esfuerzos de diversos actores institucionales.

- Principios revisados

En el mismo trabajo Litwin sostuvo que consideraba necesario

“...debatir algunos de los principios que la educación a distancia, como modalidad, viene sosteniendo desde su creación, tales como: la mediatización en la relación docente-alumno, la autonomía en el proceso de aprendizaje y el autodidactismo. Esta nueva modalidad en un proceso de democratización de la enseñanza, no sólo puede, sino que necesita debatir tales principios generando propuestas que devengan de un encuadre sociopolítico e ideológico particular. No es posible que, los principios que determinaron la creación de esta modalidad en el mundo del desarrollo hace más de dos décadas, se sigan sosteniendo como taxativos o verdades absolutas en países subdesarrollados, en desarrollo o afectados por problemas económicos, políticos o de una sociedad en crisis (135).

Con referencia a la mediatización de la enseñanza como “proceso en el que el docente es remplazado por los materiales de estudio diseñados especialmente para suplir la relación” (138) Litwin invita a pensar como virtud de la modalidad el permitir múltiples formas de implementación formulando modos particulares de establecer el vínculo entre quien enseña y quien aprende. Con respecto a la autonomía, y más allá del reconocimiento de la perspectiva social del aprendizaje, Litwin insiste en que “todos los procesos de aprendizaje son autónomos porque se refieren a procesos reflexivos que son propios y característicos de cada hombre en particular” (139). Finalmente, desmonta la idea de autodidactismo al sostener:

“...no se implanta un sistema de «autodidactismo» sino que se promueven propuestas didácticas nuevas, acordes con la forma que adopta el sistema en cada circunstancia en particular, con el objeto de enseñarle al alumno” (139).

Consideramos aún necesario recuperar esta discusión de los principios realizada en los inicios de la década de 1990. No solamente por su enorme sentido desde una perspectiva política y pedagógica sino porque más allá de los nuevos debates vemos con preocupación la persistencia de esos principios clásicos cada vez que: 1. se define la modalidad por la mera puesta a disposición de tecnología; 2. se traslada la responsabilidad de la propuesta a aquello que el alumno es capaz de hacer con los materiales a disposición; o 3. se llevan adelante propuestas propias de una didáctica clásica en entornos de pretendida sofisticación que operan como límites y encorsetan la capacidad de los docentes de realizar creaciones didácticas originales.

- Responsabilidad y conocimiento experto

Por nuestra parte, y a partir de ese marco que sostenía un modo distinto de concebir la modalidad e implementar sus propuestas, a mediados de la década de 1990 trabajamos sobre uno de los actores centrales de la modalidad: el tutor (Maggio, 2000). En esa ocasión discutimos la idea clásica del tutor que guía y afirmamos que este enseña para dar cuenta de la enorme responsabilidad que conlleva la intervención de cara a los alumnos de la modalidad. Hoy, más de una década después, ratificamos nuestra convicción alineada con el hecho de pensar que las propuestas de la modalidad deben constituirse en motores de calidad e innovación para esta, profundamente interpelada por los atravesamientos de las tecnologías de la información y la comunicación. Quien interviene y sostiene el vínculo con los alumnos, sin importar su número, genera propuestas de enseñanza de la misma manera que quien formula programas, selecciona materiales, diseña propuestas de actividades y/o evalúa. En todos los casos estamos dando cuenta de distintos aspectos de las prácticas de la enseñanza y, cualquiera de ellos, debería ser llevado adelante por quien domine como experto todos los aspectos de la propuesta, empezando por el contenido especializado. Que en algunos casos –deseamos que escasos– se siga considerando posible entregar el diseño y desarrollo de la propuesta a un experto disciplinar y su implementación a tutores con dominio superficial del mismo y habilidades de acompañante terapéutico, a los efectos de lograr escalas masivas o reaprovechamiento infinito de la inversión en materiales, constituye uno de los resabios de la modalidad que invitamos, una vez más en este Seminario Regional, a poner en tela de juicio seriamente.

Cada intervención en una propuesta de la modalidad es un aspecto de una propuesta pedagógica integral y como tal debe ser resuelta. Más aún, de cara a las posibilidades que ofrecen las tecnologías de

la información y la comunicación, donde las oportunidades de interacción se expanden aceleradamente. En ocasiones restricciones vinculadas al número (“no puedo atender más de x cantidad de alumnos en un aula virtual”) muestran un aprovechamiento escaso de esas oportunidades que superan ampliamente las que ofrecen las plataformas virtuales de aprendizaje y se extienden a formas originales y complejas de atención que van desde el uno a uno hasta el uno a muchísimos otros. En cualquier caso, insistimos, el desafío de la educación a distancia hoy es trabajar en propuestas más complejas y ricas, que den lugar a aprendizajes más profundos y enriquecedores. Y cuenta con oportunidades inéditas no solamente para realizarlo sino también para garantizarlo.

3. Cambios

En los años transcurridos desde el establecimiento de aquellos en la década de 1980 para las propuestas del nivel, en el punto de inflexión del cambio de siglo se produjeron transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que enmarcaron lo que entre otros modos se ha denominado la era de la información (Castells, 1997, 2001). Todas las actividades de la sociedad aparecen atravesadas e incluso estructuradas a partir de las posibilidades que aportan las tecnologías de la información y la comunicación. La educación, como esfera de la sociedad, afronta estos movimientos de modos heterogéneos que van desde la extrañeza hasta, más escasamente, una revisión sustantiva de sus prácticas. Destacaremos algunas marcas de estos escenarios que entendemos tienen profunda significación en relación con los proyectos de la modalidad.

- Tendencias epistemológicas y culturales

Nos toca participar de un momento de la humanidad en el que se expande una nueva ecología cognitiva (Lévy, 1990; Piscitelli, 2011). Educar en este momento requiere que seamos capaces de reconocer por lo menos dos tendencias que resultan críticas a la hora de enseñar y aprender. En primer lugar, las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan las maneras en que el conocimiento se construye en las comunidades expertas en todos los campos. Al analizar esas formas en un campo particular podemos reconocer que los atravesamientos también lo son. Las tecnologías puestas en juego a la hora de construir conocimiento biológico no necesariamente coinciden con aquellas que sostienen la construcción de conocimiento geográfico. Estas formas particulares integran una trama que reconoce aspectos epistemológicos, metodológicos y técnicos propios del campo en cuestión y son alcanzadas por su mismo carácter provisional. Nuestro desafío es estudiarlas, a medida que se expanden y reconstruyen.

En segundo lugar, reconocemos las tendencias culturales de las que participan nuestros alumnos, niños, jóvenes o adultos, sostenidas por tecnologías de la información y la comunicación en los más variados dispositivos y entornos. El acceso temprano, característico de los grandes centros urbanos, impregnan las formas de sociabilización (Castells, 2001) de los “crecidos digitales” (Tapscott, 2009) atravesando sus consumos culturales (Jenkins, 2009), las formas de entretenerse (McGonigal, 2011) y los modos de estudiar (Maggio, 2012).

Entendemos que el reconocimiento de las tendencias epistemológicas y culturales exige una revisión profunda de las propuestas didácticas. La transformación de los modos en que el conocimiento se

construye y se difunde tiene repercusiones concretas en las prácticas de la enseñanza cuando estas atienden las características de su objeto y las de los sujetos del aprendizaje. No alcanza con instalar o renovar periódicamente plataformas virtuales de aprendizaje. Es necesario reconstruir los fundamentos de propuestas clásicas en un reconocimiento profundo de las transformaciones que tuvieron y seguirán teniendo lugar en otros planos.

- Ampliación del acceso

A partir de mediados de la década de 2000 los gobiernos de la región asumieron el compromiso de llevar adelante programas de acceso masivo a computadoras favoreciendo especialmente el sistema educativo de gestión estatal (Ceibal, Conectar Igualdad, Yo elijo Mi PC, entre otros). Estas políticas impulsadas en los niveles nacional, provincial o departamental e incluso municipal contribuyeron a la expansión denominado modelo 1 a 1 apuntando, en primer lugar, a la universalización de la inclusión digital entendida como derecho (Maggio, 2012b). Esto genera una situación particular en una proyección de corto plazo: estamos ya recibiendo –o lo haremos en breve- ingresantes en el nivel superior que han realizado su formación primaria y secundaria en un ambiente 1 a 1.

Desde la perspectiva de las propuestas de la modalidad a distancia ello implica que nos encontraremos con alumnos que no solamente estarán preparados para el estudio en entornos tecnológicos sino que creemos tendrán fortalecidas sus capacidades para el diseño, la creación de contenidos y la producción multimedial, por mencionar solamente algunas de las que hoy ya pueden reconocerse. Esta aproximación compleja requiere ser reconocida y estudiada desde las propuestas de la modalidad y configura un piso para la concepción de las mismas. También podría dar lugar a nuevas experiencias de articulación entre niveles.

Las iniciativas que se ofrezcan serán poderosas en tanto capturen esas capacidades desarrolladas y las puedan llevar más allá, caso contrario, es posible que rápidamente revelen su falta de pertinencia cultural y pierdan, en ese proceso, su sentido formativo.

- Hibridaciones

En la última década hemos visto profundizarse procesos de hibridación entre modalidades que desde nuestra perspectiva van más allá de lo que suele denominarse puntualmente educación híbrida (o en inglés *blended learning*) por su articulación de elementos presenciales y virtuales. El fenómeno que nos interesa es aquel en el que la hibridación es abordada, al decir de García Canclini (2003), como procesos socioculturales en los que prácticas discretas, que existían en forma separada se combinan para generar nuevas prácticas. En este sentido, no deja de sorprendernos la rápida adopción que la modalidad presencial realiza de las plataformas virtuales de aprendizaje implementadas originalmente para la educación a distancia. Las propuestas de la educación presencial son acompañadas por un montaje en plataformas virtuales dando lugar a una serie de paradojas que vemos profundizarse en estos días:

- Algunas propuestas presenciales empiezan a redefinirse como semi presenciales adicionando el componente “plataforma” como una búsqueda de solución a problemas de las prácticas que trascienden lo pedagógico (escasez de aulas, falta de cargos docentes, cargas horarias limitadas

en relación con los contenidos curriculares). En estos casos el uso de la plataforma crea la categoría de “semi” -que por definición señala un medio, casi”- cuando justamente se requiere profundizar y enriquecer las propuestas a través de soluciones sustantivas e integrales de las políticas institucionales.

- En el marco de esas mismas propuestas se suele valorar positivamente el aspecto de racionalización que introducen en las prácticas a partir de criterios tales como la mejora de la organización (“ahora todos los materiales del curso están ordenados y a disposición en el mismo lugar”) o la sistematización de las “clases” en documentos escritos publicados secuencialmente. La idea de repositorio que adquiere este componente de la práctica de la enseñanza sumado el siempre presente riesgo de cristalización sobrevuela esta tendencia de la que solamente logran escapar algunas iniciativas ejemplares.
- En este contexto vemos -no sin cierta preocupación- propuestas declaradamente “personalizadas” tales como MOOC que por definición son concebidas como universales y buscando tener impacto a nivel global. Reconocidos especialistas ponen a disposición materiales entre los que se destacan videos cortos y otros adicionales que incluyen actividades y ejercicios de evaluación. Llama la atención el optimismo asociado a estas propuestas y la capacidad que se les atribuye para promover una red social de conversaciones y contribuciones (Vázquez Cano, 2013).
- Finalmente la paradoja que más nos sorprende es aquella que nos obliga a reconocer que la presunta hibridación en realidad consiste en la sobre generalización de un recurso idéntico en las modalidades presencial y a distancia: las plataformas virtuales de aprendizaje. Las plataformas tienen una presencia hegemónica a la hora de encarnar la expresión tecnológica de las prácticas educativas formales en la actualidad tanto en la modalidad presencial como a distancia. En este sentido sostenemos que el fenómeno de presunta hibridación haya quizás que tomarlo como evidencia de la escasa potencia pedagógica de las prácticas sostenidas por tecnologías en ambas modalidades. Se trata de soluciones estandarizadas más allá de sus adaptaciones, de funcionalidades que remedan aquellas de las propuestas pedagógicas clásicas y donde, en general, los usos que habilitan contrastan claramente con esos otros que docentes y alumnos realizan como sujetos culturales atravesados por las tecnologías cuando se desconectan del campus.

Señalamos las paradojas para acercarnos a nuestra posición. Allí donde las modalidades se superponen y las propuestas se “achatan” la modalidad a distancia pierde identidad y nuestra posición apela a que pueda recuperarla instalándose hoy y en perspectiva el ámbito para la re-concepción de las propuestas de educación superior. Cuando reconozca las tendencias epistemológicas y culturales y ponga en juego toda la complejidad de posibilidades que ofrecen las tecnologías y, más aún, cree otras que cabalmente permitan sostener y expandir propuestas de enseñanza poderosa (Maggio, 2013) podrá ser el motor de creación de propuestas originales, superadoras de los sesgos clásicos e inspiradoras para el enriquecimiento sustantivo de la modalidad presencial y el resto de los niveles del sistema educativo. Ello requiere reconocer aspectos particulares de la cultura actual en relación con el conocimiento que pueden ayudar a generar tracción en la puesta en marcha de la modalidad con ese carácter de motor de creación.

4. Rasgos del presente

Mirar la cultura en tiempo presente nos permite identificar algunos rasgos que podrían inspirar el trabajo en la modalidad como motor de creación a partir de reconocer fenómenos que comprometen a los sujetos y los vinculan de modos profundos con el deseo de saber y aprender. Recorreremos algunos que consideramos de importancia crítica.

- Inteligencia colectiva

Lévy (1990) avizoró la idea de inteligencia colectiva que más de dos décadas después constituye uno de los fenómenos en expansión de nuestra cultura. En esta perspectiva la inteligencia y aprendizaje colectivo se potencian en un proceso transformador que a su vez muta.

“Lo mejor no cesa de desplazarse no solo porque las situaciones objetivas evolucionan, sino porque el conocimiento de las situaciones se acrisola o se enturbia (lo que constituye ipso facto un cambio de situación), porque los criterios de selección cambian en función de las transformaciones del entorno y de la evolución de los proyectos. Cada nueva selección es tomada en una vía original e imprevisible de aprendizaje colectivo y de invención de sí” (140).

Lévy planteó la idea de inteligencia colectiva bajo la inspiración de una utopía pero a la vez construyó una metáfora que encarnaría posteriormente en proyectos paradigmáticos como Wikipedia y explotaría a partir de la irrupción de la Web 2.0. Hoy las comunidades de fans, de jugadores y de expertos, entre otras, crecen en escala y en capacidad de construcción y llegan, al decir de Piscitelli (2011) a poner en tela de juicio las lógicas de las profesiones modernas, incluyendo al profesorado. Más allá de lo que pueda suceder en perspectiva, reconocer la fuerza de la inteligencia colectiva como fenómeno de nuestra época nos permite aprovecharla como componente de la modalidad a distancia concebida como motor de creación. Si la inteligencia colectiva construye conocimiento y se reconstruye como inteligencia en la caja de resonancia de las redes sociales, diseñar propuestas de la modalidad que prescindan de esta potencia no solamente deja pasar oportunidades sino que deviene en falta de relevancia y sentido para las iniciativas a distancia.

- Inmersión

Rose (2011) sostiene que Internet es un camaleón: el primer medio que puede actuar como todos los medios de comunicación, puede ser texto o audio, o vídeo, o todo lo anterior. Es no lineal, no sólo interactiva sino intrínsecamente participativo e inmersivo. La inmersión para Rose constituye una experiencia en la que uno puede ir tan profundamente como lo desee. Se trata del tipo de experiencias que ofrecen por ejemplo algunas series de televisión de construcciones complejas tales como *Lost*⁴ que a lo largo de sus seis temporadas dio lugar a una de las expresiones más acabadas del deseo de saber y de llegar a lugares interpretativos de mayor profundidad. Desde la perspectiva de Rose en estas

⁴ Véase <http://www.imdb.com/title/tt0411008/>

experiencias se combina el impacto emocional de las historias -volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor- y el involucramiento en línea y en primera persona de los juegos.

Los movimientos que los entornos inmersivos generan en la web (reflexivos, apasionados, solidarios, sostenidos en el tiempo) resumen los rasgos de lo que queremos para nuestros estudiantes. También paradójicamente en muchos casos observamos como los jóvenes que participan de esas comunidades resignan su tiempo en ellas -no sin lamentarse- para dedicarse a tareas académicas en entornos tecnológicos propios de otra era. Nos preguntamos ¿por qué no estamos pudiendo construir propuestas que desde el diseño capturen las posibilidades de la inmersión que permitirían justamente abordar el conocimiento en su necesaria complejidad? ¿Cómo explicar que frente a las posibilidades que ofrece la web para los tratamientos complejos la tendencia nos encuentra generando prácticas en entornos restrictivos y poco flexibles? ¿Cómo podríamos construir institucionalidad para prácticas que apuesten cabalmente a la creación asumiendo los riesgos que ello conlleva?

- Producción

La irrupción de la web 2.0 generó condiciones para recuperar nuestra capacidad de producir en Internet y liberarnos de las dependencias técnicas -es decir de sujetos que dominaban técnicas que los docentes no- a las que nos sometió el formato HTML. El ideal de convertirnos en productores de contenidos en Internet mejoró sus posibilidades aunque inauguró nuevos dilemas que hoy persisten junto a los viejos señalados por Burbules y Callister (2001): la alta estructuración no favorece el desarrollo de hiperlectores críticos; la alta flexibilidad es riesgosa para los hiperlectores novatos. En la web 2.0 vemos cómo los dilemas se renuevan. La participación se expande en actividades de baja riqueza productiva tales como votar, compartir y comentar. La producción deviene en formas textuales cada vez más breves. Imágenes, audio, video y texto se integran virtuosamente en producciones que en general siguen siendo escasas y en la que la dependencia de los especialistas técnicos se mantiene. Más allá de estos límites que seguramente irán reconstruyéndose en plazos cortos, la web configura el ámbito natural en el que producir en nuestros tiempos y el alcance de lo producido penetra todas las áreas y, en ocasiones, pone en tela de juicio criterios de autoridad (Piscitelli, 2011) o sistemas de validación.

Cualquier propuesta cuyo diseño se piense en tiempo presente y en perspectiva debe reconocer estos (entre otros) rasgos que distinguen el presente de la cultura. Hemos elegido algunos que nos resultan especialmente importantes para pensar la educación en la modalidad. La educación a distancia en tiempo presente nos exige reconocer que si buscamos que la modalidad sea relevante y potente tiene que:

- reconocer tendencias culturales y epistemológicas,
- apoyarse en tecnologías de vanguardia, y
- experimentar y crear originalidad pedagógica que pueda ser ejemplar para el resto del sistema.

Abordaremos a continuación algunas de las posibilidades que vemos para que ello suceda y la educación a distancia se constituya en el motor que ayude a re-concebir la educación superior.

5. Claves para la creación en tiempo presente

Ofrecimos un recorrido por los que consideramos son algunos pilares de la modalidad a distancia establecidos en el momento que consideramos constituyó un hito para su expansión en la educación superior de la región, asociada a la democratización y la búsqueda de calidad en la masividad. Inscrimos sus búsquedas en la redefinición que supone la era de la información y reconocimos algunos rasgos de la cultura contemporánea que creemos importante atender a la hora de pensar de un modo renovado sus formulaciones.

Presentaremos ahora algunas claves que buscan interpelar los modos dominantes de desarrollo de la modalidad para instalarla como un potencial motor para redefinir las propuestas del nivel a partir de las posibilidades que ofrecen las tecnologías. Consideramos que estas claves tienen que ser puestas en marcha en condiciones de política institucional que enmarquen su sentido. No se trata de artilugios tecnológicos o pedagógicos en aras de una mayor sofisticación o impacto sino de formulaciones pedagógicas que pueden acercarnos a un cumplimiento más cabal de las finalidades de la modalidad en el nivel.

- Clave 1: subjetividad en línea – “Nosotros”

Durante décadas la psicología cultural desarrolló aportes sustantivos a nuestra comprensión acerca del lugar del otro en relación con nuestros aprendizajes a través de ideas centrales para la pedagogía contemporánea tales como interacción (Bruner, 1997), colaboración (Lacasa, 1994) y cooperación (Brown y Palincsar, 1984). Por su parte el fenómeno de Internet parece resultar solidario de tendencias sociales propias de la época tales como el individualismo en red (Castells, 1997). ¿Qué lugar vienen a jugar estas aproximaciones en relación con la modalidad? En las versiones clásicas la producción centralizada de materiales tenía su lugar de reconstitución de la subjetividad en los intercambios con pocos –dudosamente “grupales”- que ocurrían en las tutorías presenciales. En la actualización de las versiones clásicas procuradas en el ámbito de las plataformas el sujeto aparece, a veces asociado a su imagen personal aunque no siempre y desde una voz que se expresa –entre los más participativos- en el ámbito de los foros. El resto son marcas, rastros electrónicos de presencia que interesan a los fines del control y el desarrollo de secuencias de aliento para que la voz surja en los foros. ¿Qué queda de la colaboración concebida como uno de los ideales de la educación contemporánea? Bien poco planteado en estos términos pero sí un universo de posibilidades asociadas a una explotación de la tecnología que aún hacemos de modo muy primitivo.

Es posible construir grupos con lazos de intersubjetividad profunda a partir de propuestas configuradas a tal efecto en los servicios de redes sociales, tales como:

- Invitar a los alumnos a darse a conocer a través de imágenes producidas o seleccionadas que expresan visiones, metáforas, historias o deseos; de relatos que son historias de vida; y de proyectos y prácticas vividas o en tiempo presente son solamente algunas de las opciones que

planteadas de modo sistemático pueden permitir establecer bases para la constitución de un grupo⁵.

- Establecer modalidades de trabajo de a pares, en grupos pequeños o grandes, a partir de distintos estilos de colaboración y tipos de actividades diversas puede ayudar a consolidar vínculos centrados en la producción en colaboración, que reflejen la negociación en el plano de la obra (Bruner, 1997).
- Establecer ámbitos y tiempos para la expresión de las voces del colectivo como tal, en temas que pueden ir más allá de lo estrictamente temático, asumiendo los riesgos que ello puede conllevar.

La expresión de la inteligencia colectiva en el ámbito educativo lo es de formas de intersubjetividad que necesitan ser alentadas como parte de la propuesta. La modalidad a distancia tiene en este sentido más alternativas que las que tuvo jamás para, en ausencia de asistencia presencial a clase, promover la constitución de grupos que sostengan los procesos colectivos del conocer y los vuelvan trascendentes tal como ocurre en aquellos casos de la modalidad presencial que son genuinamente transformadores. La promoción de estas modalidades de construcción entre los equipos y los docentes de la modalidad puede, además, establecer condiciones para que la construcción colectiva de innovación resulte posible.

- Clave 2: el docente corpóreo

Los desarrollos de la modalidad en sus versiones clásicas en las que primaba la producción centralizada de materiales ubicaron el lugar del docente especialista o experto en el de la selección de contenidos y la escritura de materiales impresos que, salvo excepciones, constituían versiones sintéticas de la bibliografía obligatoria o de referencia. También participaban en la formulación de las propuestas de actividades incluyendo las evaluaciones aunque en ocasiones esta tarea era transferida directamente a los equipos pedagógicos. La implementación de propuestas en plataformas de aprendizaje virtual no viene necesariamente a cambiar esta situación. Los especialistas temáticos son convocados para formular los programas, seleccionar los contenidos y escribir materiales (que pasaron del impreso al cuerpo central del campus bajo la dudosa denominación de “clases” y la acción de “virtualizar la clase”). Pero lo interesante es que a partir de las posibilidades tecnológicas actuales pueden recuperar su cuerpo como docentes de una manera inédita para la modalidad. Por supuesto esto va más allá de grabar un video de la clase que se usa con independencia de las condiciones del contexto.

El docente de la modalidad puede recuperar la mirada, la voz, el cuerpo y la emoción en lo que podría ser una aproximación a la presencia plena/conciencia abierta (Varela y otros, 1997). Puede hacerlo a partir de la enorme gama de oportunidades para intervenir. En las redes sociales y desde su perfil puede dar a conocer su día a día y sus actividades, académicas y otras. Sus intervenciones, debates, lecturas, favoritos configuran una aproximación al especialista que completa la visión de los alumnos y la vuelve viva. Cuando el profesor desde su perfil personal (en la red que fuere) interactúa con el alumno

⁵ En nuestra experiencia en la Maestría en Tecnología Educativa a distancia de la Universidad de Buenos Aires este tipo de abordaje dio lugar a construcciones sumamente valoradas por los alumnos que quedaron reflejadas en la producción “Nosotros” <http://issuu.com/maestriatecnologiaeducativa/docs/nosotros>

restablece un vínculo cuyo carácter de “mediado” debemos empezar a rediscutir. En el marco formal de las propuestas, sus intervenciones pueden ser moduladas de acuerdo con la intencionalidad de las mismas. Más allá de las sobre explotadas (y también ritualizadas) intervenciones en los foros, los profesores pueden interactuar en sesiones en línea que -aún en las más restrictivas unidireccionales- los recuperan para modalidad en tanto “cuerpo” y restituyen su lugar en la propuesta de enseñanza.

La modalidad puede ser ejemplar cuando, explotando todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías en la actualidad, recupera al docente como ser humano para sostener con su presencia encarnada, compleja e intensa, propuestas pedagógicas que también lo son.

- Clave 3: inserción como orientación de transformación

Al referirnos a los rasgos del presente afirmamos que la inmersión y la producción están entre las claves que más nos interesan para pensar la cultura actual. Al mismo tiempo que destacamos su importancia recuperamos el pensamiento de Freire que señala que la inmersión propia de las prácticas bancarias inhibe “el poder creador de los educandos” (2002, 86) oponiéndole la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, como un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La emersión de las conciencias surge de su inserción crítica en la realidad.

Las producciones colectivas alcanzan su sentido transformador cuando lo que producen permite configurar intervenciones en el nivel de la comunidad. Esto es posible porque ofrecen soluciones a situaciones reales, porque analizan críticamente debilidades que requieren ser mejoradas y diseñan planes de intervención, porque expanden la conciencia sobre temas controversiales y proponen alternativas, porque generan creaciones que expanden el universo social y cultural o porque anticipan escenarios de conflicto e imaginan acciones preventivas. Las producciones colectivas devenidas en intervenciones como inserciones sociales potencian el sentido de agencia (Bruner, 1997). Van más allá de los límites institucionales y de los rituales escolares y se cargan de sentido, dotando de relevancia a toda la tarea educativa. Se aprende a la vez que se generan intervenciones cuyo sentido no está marcado por el “como si” de la cultura escolar sino que se construye en la trama social al generar acciones de valor positivo que impactan en la vida de la comunidad.

Entendemos que la modalidad a distancia, que puede poner en juego las posibilidades ampliadas que ofrecen las tecnologías, constituye el mejor ámbito para el diseño de propuestas que creen condiciones para que las construcciones del aprendizaje se estructuren en torno de inserciones sociales cuando, por ejemplo, pueden permitir el trabajo en colaboración a lo largo de cohortes completas o estimular la elaboración compleja de iniciativas y contenidos en plataformas que pueden definirse como públicas para que sean accesibles y beneficien a las comunidades de referencia.

- Clave 4: originalidad en tiempo presente

Hemos sostenido en otros trabajos (Maggio, 2012) que la enseñanza para ser poderosa tiene que ser pensada en tiempo presente: se crea, se inventa, se concibe, se formula, se diseña... De la misma manera sostuvimos que si las anticipaciones que realizamos sobre la enseñanza constituyen una secuencia de hierro que atienden a un objetivo inamovible entonces la práctica queda atrapada en una

racionalidad técnica y de carácter ficcional que nos lleva a creer que enseñamos cuando en realidad hacemos como que enseñamos. Concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. En un sentido próximo consideramos que la enseñanza poderosa ofrece una estructura que en sí es original. La práctica de la enseñanza es concebida como objeto, una creación del docente que tiene la conciencia de que al ser su propia construcción es suyo el control y con él la posibilidad de enriquecerla y transformarla.

¿Es posible generar propuestas de enseñanza poderosa en el marco de la modalidad a distancia? Lo es en la medida en que pensemos que el tiempo presente puede irrumpir en la formulación de propuestas que busquen ser originales desde una perspectiva didáctica. Ello no quiere decir que no podamos generar anticipaciones sino, entre otras cuestiones, que aun lo hagamos vamos a necesitar hacer ajustes, reformulaciones, revisiones y, eventualmente, cambios radicales que atiendan en tiempo presente a lo particular de cada implementación.

Históricamente se pensó en la modalidad como ámbito de la eficiencia económica, de la escala en bajo costo y del ahorro por el reaprovechamiento de recursos. Entendemos que esas búsquedas redundan en la pobreza de las propuestas. Abordar la modalidad como ámbito de creación de propuestas originales en tiempo presente requiere definiciones programáticas acompañadas de inversiones que las hagan sustentables. Entre esas definiciones si tuviéramos que elegir una que nos parece central refiere al lugar de los expertos que debe expandirse y cobrar presencia en todos los momentos de la propuesta de implementación. No alcanza con un equipo de procesamiento didáctico, por profesional o sólido que sea, para reconstruir una propuesta o hacer interpretaciones correctas de su despliegue. Volvemos aquí a nuestras afirmaciones de hace más de una década. Cada intervención en la modalidad configura un aspecto de la propuesta de enseñanza y, como tal, debe ser atendido o resuelto por quien enseña.

- Clave 5: creación como motor

Si tuviéramos que definir cuál es uno de los rasgos que definen el diseño pedagógico en la modalidad a distancia desde la irrupción de las plataformas más primitivas hacia mediados de la década de 1990 elegiríamos el de la adaptación. Pasamos todos estos años buscando adaptar nuestras propuestas a las funcionalidades de las plataformas que buscan remedar, con más o menos logros, las características de una clase presencial captada como abstracción. En ocasiones ese esfuerzo adaptativo vuelve sobre la propia plataforma para tratar de flexibilizarla en la versión que sea (hasta aquí solamente hemos visto plataformas poco flexibles a las que siempre deseáramos poder intervenir). Por su parte la enorme potencia de las redes sociales nos llena de interrogantes y alternativas pero nos enfrenta a problemas que devienen de usos culturales no educativos (Maggio, 2012) y nos pone más allá de ciertos marcos institucionales que aún hay consenso en preservar.

En cualquier caso consideramos que la sobre generalización un tipo de soporte deviene en pobreza de las propuestas y apostamos a la concepción de propuestas inteligentes, que aborden los riesgos de la integración de entornos distintos (¿podremos así reparar el dilema estructuración/flexibilidad, expertos/novatos?). Pensar integraciones potentes de —entornos y aplicaciones implica superar el trauma de la adaptación, salir del límite de la estandarización tecnológica, sumergirse en el diseño y la investigación, y crear soluciones de vanguardia y experimentar con ellas. Las propuestas que surgen de

estas apuestas, ricas y complejas, no suelen autoexplicarse y requieren que docentes y alumnos tengan formación y acompañamientos adecuados para transitarlas. El rol del procesador didáctico se reconstruye como el de un tecnólogo educativo que participa del diseño, es decir, en la creación de las propuestas y las despliega junto al docente a través del tiempo que dura su implementación.

- **Clave 6: reconstrucción continua**

Profundamente articulada con la clave anterior la modalidad nos permite llevar adelante propuestas como un ejercicio de reconstrucción continua. Consideramos que el ciclo producción-implementación-evaluación necesita ser interpelado desde perspectivas de investigación de diseño (Edelson, 2002) que permitan construir hipótesis interpretativas y reconstruir las prácticas a medida que las implementamos. Una vez más ello es posible desde visiones expertas, que trasciendan el análisis puntual de las dificultades de aprendizaje, reconozcan las prácticas como objetos y las aborden críticamente para re-imaginarlas.

También en este caso las tecnologías vienen a sostener la búsqueda cuando permiten documentar, registrar, transparentar, remixar o versionar. No se trata de usar la tecnología para establecer sistemas más eficientes de control sino de ponerla a disposición en su potencia para la construcción de propuestas de excelencia, que reconozcan los sentidos que devienen de las implementaciones para llevarlas a un nivel de mayor profundidad y riqueza, en el transcurso de su propio devenir.

6. Perspectivas

El sistema educativo moderno es puesto en tela de juicio a diario, una y otra vez, en multiplicidad de medios. En ocasiones se apela a las tecnologías para contraponerlo a visiones idealizadas de sistemas desescolarizados, supuestamente eficientes y personalizados donde los individuos colaboran espontáneamente y se educan con alegría. Evidentemente no compartimos esas visiones pero sí expresamos nuestra preocupación por las deudas persistentes de justicia social y la profundización de la pérdida de relevancia frente a otras propuestas seductoras de la cultura contemporánea.

Como tendencia, educaremos jóvenes y adultos que van a haber crecido en una cultura digital mientras veremos profundizarse las habilidades digitales de la población en contextos de acceso ampliado. Nuestros desafíos pasarán por ofrecer una educación relevante que garantice derechos. Entendemos que esa relevancia es una construcción que deviene de definiciones de política institucional y –del carácter de las propuestas pedagógicas. En este marco seguimos apostando a la educación a distancia y a sus ideales fundacionales de democratización del nivel superior. Pero ir más allá de declararlos y comprometernos en su cumplimiento en la sociedad actual implica revisar los abordajes que realizamos de la modalidad, operando sobre las posibilidades que ofrecen las tecnologías para cambiar el modo de hacer pedagogía.

Si la modalidad a distancia logra convertirse en el motor de creación pedagógica del nivel superior no solamente enterrará definitivamente estigmas del pasado. Podrá también convertirse en referencia de

la educación presencial para la innovación. Pero, ante todo, podrá acercarse más rigurosamente al cumplimiento de las orientaciones políticas y sociales que le dan sentido.

Referencias

Burbules N. y Callister, T. (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona: Granica.

Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1989) "Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition". En: L. B. Resnick (Ed.) Knowing, learning and instruction. Hillsdale, N.J.: LEA.

Bruner J. (1997) La educación: puerta de la cultura. Madrid: Visor

Castells, M. (1997) La era de la información. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2001) La galaxia Internet. Madrid: Plaza y Janés.

Edelson, D. "Design Research: What We Learn When We Engage in Design". En: The journal of the Learning Sciences. Volume 11 Number 1, Jan. Lawrence Erlbaum Associates. 2002. [consulta: 24 de junio de 2013]. Disponible en: <<http://www.cs.uic.edu/~i523/edelson.pdf>>

Freire, P. (2008) Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores. 1º edición 1970.

García Canclini, N. (2003) "Noticias recientes sobre hibridación". En Trans: Revista Transcultural de Música, Nº 7.

Jenkins, H. (2009) Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración. Barcelona: Paidós.

Lacasa, P. (1994) Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid: Visor.

Lévy, P. (1990): Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique. París: La Découverte.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012b) "Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina". En: Revista Campus Virtuales. Monográfico sobre Las políticas iberoamericanas TIC para la Escuela. Miradas desde las dos orillas.

McGonigal, J. (2011) Reality is broken: why games make us better and how they can change the world. Nueva York: Penguin Books.

Piscitelli, A. (2011). El paréntesis de Gutenberg. Buenos Aires: Santillana.

Rose, F. (2011) The Art of Immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories. Nueva York: W. W. Norton & Company.

Vázquez Cano, E. (2013) "El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs". En: Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación. Preprint. [consulta: 24 de junio de 2013]. Disponible en: <<http://www.revistacomunicar.com/verpreprint.php?numero=41&articulo=10.3916/C41-2013-08>>

Tapscott, D. (2009) Grown up digital. New York: McGraw Hill.

Varela, F.; Thompson, E. y Rosch, E. (1997) De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.