

APUNTES PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

(NOTES TO GIVE DISTANCE EDUCATION A NEW MEANING)

Beatriz E. Tancredi Guerra
Universidad Nacional Abierta (Venezuela)

RESUMEN

El uso intensivo de las TIC en la EaD y la ocurrencia de nuevas dinámicas sociales llevan a interrogarnos sobre la caracterización dada en sus comienzos a esta modalidad educativa. En la respuesta se cuestiona su lógica de organización centro – periferia, su articulación comunicativa propia de la comunicación de masas y la excesiva independencia del estudiante. El análisis evidencia la insuficiencia de esa lógica y advierte sobre la necesidad de resignificar la modalidad. Se proponen cuatro apuntes que tratan sobre: 1º El papel de las TIC desde una mirada crítica y contextualizada; 2º el rescate de la significación social de la EaD; 3º los cambios en el modelo de relacionamiento de la institución educativa con la sociedad y 4º la integración de nuevos roles institucionales. Unos y otros tópicos son permeados por los principios de: apertura a nuevas posibilidades, colaboración, participación, contextualización y convivencia estratégica de modelos tecnológicos y comunicacionales.

Palabras clave: educación a distancia, tecnologías de la información y de la comunicación, educación superior, modelo organizacional, modelo comunicacional.

ABSTRACT

The growing use of ICT in distance education and the emergence of a new social dynamic are leading us to question the original purpose and characteristics of the field. The answers challenge the logic of the organizational and communication models of distance education traditionally characterized by mass communications, central administration-periphery and excessive independence of students. Our analysis points to limitations of this logic, suggesting a need for a reconceptualization of the distance education model and presents four points: the role of ICT from a critical and contextualized perspective; redefinition of the social meaning of distance education; changes in the relationship between the institution of education and society; and integration of new institutional roles. These points are associated with principles of openness to new possibilities, collaboration, participation, contextualization, and strategic coexistence of technology and communication.

Keywords: distance education, information and communication technology, higher education, communication model, organizational model.

Hasta la década de los años 80 se definía a la Educación a Distancia (EaD) como una situación educativa de no contigüidad entre los docentes y los estudiantes que se resolvía con el auxilio de una serie de medios que permitían acercar a estos actores, independientemente de las coordenadas espacio-temporales en las cuales aquellos se ubicaran (Wedemayer, 1981).

En aquella década, y con la finalidad de caracterizar la Educación a Distancia de una forma más amplia, se hizo uso de estrategias discursivas que permitían definir con cierta precisión a esta modalidad educativa y que hoy en día, como se expondrá más adelante, resultan insuficientes. Entre aquellas se encontraban, por una parte, las múltiples oposiciones entre términos tales como: educación innovadora vs tradicional, educación a distancia vs educación presencial, la que a su vez remitía a la oposición ausencia vs presencia de interacción cara a cara. Por otra parte, y como factor determinante en la definición, se hizo una frecuente referencia a la estructura organizativa espacial de los sistemas de Educación a Distancia, configurada aquella por una sede central y unas sedes locales. Esta postura fue cuestionada tempranamente por Garridson y Shale (1990) quienes sostuvieron que el rasgo más importante para caracterizar la Educación a Distancia no era su morfología organizacional, sino el modo en que facilita la comunicación entre el profesor y el estudiante (Martín, 1999).

En el presente, el concepto de Educación a Distancia remite a un término paraguas bajo el cual se cobija una gran cantidad de expresiones: educación flexible, aprendizaje abierto, aprendizaje flexible, educación distribuida, enseñanza on-line, teleeducación (Mena, 2005). Este conjunto de expresiones está vinculado de forma tal con el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), entendidas éstas como la convergencia de la informática, las telecomunicaciones y las infraestructuras de redes que tienen su máxima expresión en internet. Ahora bien, es necesario cuidado con el uso de los términos, pues, en la actualidad, cuando se hace referencia a la Educación a Distancia se tiende a homologarla con esas recientes tecnologías. Ante este panorama, en la práctica, se termina por confundir la modalidad educativa con los medios provistos por las TIC, desconociendo el amplio menú de posibilidades del que puede disponer una institución para ofrecer Educación a Distancia (Tancredi, 2004). La definición de la Educación a Distancia a partir de su homologación con las TIC constituye una de las representaciones que actualmente se tiene acerca de esta modalidad educativa, en el imaginario social de las comunidades discursivas que se mueven en el ámbito de esta modalidad educativa (Garro y otros, 2007; Valenzuela, 2007).

En todo caso, el uso intensivo de las TIC en la Educación a Distancia es un hecho innegable que ha generado uno de los fenómenos más notorios en los actuales momentos, como es la dilución de los conceptos presencial y a distancia, el cual fue anticipado tempranamente por Nicholas Negroponte en el marco de la XVIII Conferencia Mundial de Educación a Distancia, realizada en el año 1997 en Pennsylvania, Estados Unidos (Tancredi, 2004). Al respecto, es necesario advertir que el uso intensivo de las TIC no es exclusivo de la Educación a Distancia. Su incorporación simultánea en las instituciones educativas bajo la modalidad presencial ha contribuido a impulsar el fenómeno conocido como “hibridización”, entendido éste como la convergencia o integración de la Educación a Distancia y de la educación presencial. Fenómeno que, según John Daniel, una reconocida autoridad en la materia, constituye una de las principales tendencias que se constatan en esta modalidad educativa (Tancredi y otros, 2005).

Ante el panorama descrito se plantean los siguientes interrogantes:

¿Es que acaso lo que se conocía como Educación a Distancia llegó a su fin a propósito del impacto que han tenido las TIC en las instituciones, tanto en las de modalidad a distancia como en las típicamente presenciales?

¿Son las TIC las disparadoras de una necesaria resignificación de esta modalidad educativa o son otros los factores que la inducen?

Interrogantes como los anteriores llevan a advertir que nos encontramos ante la urgente necesidad de resignificar el término Educación a Distancia, tarea ésta para la cual se trazan algunos apuntes preliminares en este artículo.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. CRISIS PARADIGMÁTICA

La intención de posicionar en la agenda de la Educación a Distancia su propia resignificación está precedida por el aserto de que todo proceso de significar la realidad, con la intención de estudiarla y de investigarla, debe partir de algunos interrogantes (Fracca, 2006). En ese sentido, se plantean las siguientes preguntas generadoras de reflexión:

- ¿Qué está pasando con la significación que se le atribuía a la Educación a Distancia? ¿Estaremos acaso transitando el camino que la autora del presente artículo ha denominado el “desarme conceptual de los militantes de esta modalidad educativa”?

Y como consecuencia de los anteriores:

- ¿Cómo puede entonces resignificarse la Educación a Distancia en el presente?

A juicio de la autora del presente artículo, la Educación a Distancia confronta una crisis de paradigma, entendido éste según Ciurana (Fracca de Barrera, 2006), como un modo de significar la realidad. Para Fracca (2006), el cambio de paradigma surge cuando el tradicional dejó de ser útil en algún sentido. Dos condiciones disparan el cambio paradigmático para la citada autora: crisis, entendida como insatisfacción y necesidad, como el requerimiento de introducir cambios para enfrentar las insuficiencias en el paradigma precedente. Por su parte, Pérez (2007) señala que la ruptura paradigmática se produce cuando se resquebrajan las prácticas previas y a éstas se le imprimen los cambios necesarios que conducen a mejorar el desempeño de las instituciones educativas a partir de su redimensionamiento.

En relación con el caso en estudio, cabe señalar que si bien en la década de los 70 la Educación a Distancia irrumpió, en sí misma, como un factor de ruptura paradigmática frente a las disminuidas posibilidades del modelo de la educación presencial, para dar respuesta a las demandas por democratización y masificación de la educación, en el presente se constata otra situación. La Educación a Distancia ha pasado a convertirse, en la actualidad, en un objeto de cuestionamiento debido a las fuertes presiones de un entorno social que le plantea nuevas dinámicas y, en consecuencia, nuevas exigencias y respuestas a las mismas. Son esas presiones y no la disponibilidad de las TIC y sus prestaciones, como ingenuamente se suele postular, las que plantean la urgente necesidad de resignificar esta modalidad educativa.

La crisis paradigmática

La principal insuficiencia de la forma tradicional como fue concebida la Educación a Distancia está estrechamente vinculada con su lógica de organización para la realización de sus funciones medulares: producción y distribución de materiales instruccionales, atención al estudiante a partir de la tutoría y la orientación, evaluación académica en general, así como para la articulación comunicativa entre las diferentes sedes que configuran su estructura organizativa que ha demostrado ser insuficiente, para resolver de manera idónea y oportuna las nuevas exigencias de la sociedad.

Algunos rasgos de esa lógica de organización y articulación comunicativa son los siguientes:

Un modelo de producción y distribución de materiales instruccionales con una orientación “de uno a muchos” (Harasim, 1989), conocido como el modelo de comunicación de masas, que ha fomentado situaciones tales como:

- La producción de materiales instruccionales por parte de un docente/autor ubicado en posición de centralidad, y la utilización -más bien pasiva- de ese material por parte de otros docentes/lectores ubicados en la periferia y de los estudiantes.
- Vinculado con lo anterior, la predominancia de un modelo de instrucción por exposición y de aprendizaje por recepción.
- El estudio en solitario que promueve un excesivo énfasis en la noción de independencia por parte del estudiante en detrimento de la interdependencia con los otros actores del hecho educativo.

Una forma de atención estudiantil, en dos de sus facetas: la tutoría y la orientación, que tiende a operar bajo el modelo comunicacional “uno a uno” (Harasim, 1989) del profesor al estudiante y a localizarse en el centro local donde está inscrito ese estudiante. De la misma manera, la interacción en lo académico/administrativo entre las sedes centrales y las locales, tiende a operar bajo el mismo modelo comunicacional, es decir “uno a uno” así como en el de “uno a muchos” propio de la comunicación de masas (Harasim, 1989). Una y otra situación dejan de lado las posibilidades que ofrecen las actuales estructuras reticulares de organización y comunicación.

Vinculado con el anterior rasgo, la lógica de ese modelo evidencia, además, su insuficiencia para ofrecer contenidos educativos que, por una parte, incorporen elementos de actualización con sentido de oportunidad y, por la otra, que tengan la posibilidad de permear, ser permeados y articularse con las necesidades concretas de los destinatarios y de las comunidades donde aquellos se desenvuelven, en la búsqueda de pertinencia contextual.

Las insuficiencias de la lógica convencional de organización y comunicación de la Educación a Distancia antes enunciadas, dan cuenta de la primera condición para el cambio paradigmático identificado anteriormente: la crisis. Corresponde entonces activar la segunda condición: la necesidad de reinterpretar la Educación a Distancia en respuesta a las insuficiencias del paradigma precedente.

La necesidad de cambio paradigmático

Con la finalidad de introducir cambios necesarios para enfrentar las insuficiencias en el paradigma precedente en Educación a Distancia, a continuación se presenta una serie de cuatro apuntes para iniciar la resignificación de esta modalidad educativa, como punto de partida para responder a la segunda interrogante que se planteó en el inicio de esta sección:

¿Cómo puede entonces resignificarse la Educación a Distancia en el presente?

Apunte N° 1: Una nueva lógica de organización orientada por principios

Para resignificar la Educación a Distancia, es necesario integrar los siguientes principios que orientan una nueva lógica de organización y operación: apertura a nuevas posibilidades, colaboración, participación, contextualización y convivencia estratégica de modelos tecnológicos y comunicacionales.

En relación con el primer principio, apertura a nuevas posibilidades, éste podría concretarse en una variedad de aspectos tales como: metodologías de trabajo, formatos organizacionales, objetivos y poblaciones atendidas, entre otros. Respecto a los dos últimos aspectos, si bien es cierto que el mayor desarrollo de la Educación a Distancia se produjo originalmente en el ámbito de la formación profesional a nivel de la educación superior, en la actualidad, a nivel mundial, se constata un escenario de diversificación de sus objetivos. Así, a la administración de los tradicionales currículos universitarios de las carreras de grado y post-grado, se han incorporado otros objetivos como son la capacitación vocacional y técnica en la industria y en las empresas, los programas de educación básica, la capacitación de las fuerzas armadas de la mayoría de los países, los programas de educación continua en el trabajo, en particular para profesionales de la salud y para docentes en servicio, la educación básica para adultos que incluye la alfabetización y el mejoramiento de prácticas agrícolas, así como materias dirigidas a niños en edad escolar, especialmente aquellas en donde los maestros no están disponibles localmente (Banco Mundial Tancredi y otros, 2005).

En adición a lo que ha sido el propósito más generalizado de la Educación a Distancia, como es la expansión de las oportunidades de estudio a poblaciones de adultos, la UNESCO ha visualizado otros objetivos para esta modalidad educativa. Así, se registra su utilización en la educación de niñas, niños y jóvenes en edad escolar que no pueden asistir a escuelas comunes o como metodología de soporte para sus

docentes; en la atención a las necesidades formativas de trabajadores itinerantes, de poblaciones en situaciones de crisis, de minorías culturales y lingüísticas; de refugiados y de personas en situaciones ambulatorias o confinados en instituciones carcelarias (UNESCO, 2001 y 2002).

La UNESCO, valora además, el papel de esta modalidad educativa para elevar el nivel educativo de la población, en todos sus ámbitos y niveles; acometer la formación de docentes; del sector no formal y el desarrollo comunitario, particularmente garantizando el acceso a la educación de las mujeres contribuyendo así a promover la igualdad de género, una de las Metas del Milenio (UNESCO, 2002).

Con la finalidad de atender tan variados objetivos, y desde el principio de apertura a nuevas posibilidades, las tradicionales universidades a distancia tendrán que dejar de verse como un modelo de institución que ofrece sólo el nivel terciario de estudios y visualizarse más bien como un eje formativo que permite el inicio y las múltiples entradas y salidas de un proceso de formación continua de la población en general. Esta visión lleva a plantear cambios en la organización institucional, en su concepción espacial, en los objetivos perseguidos, en las poblaciones metas, en la oferta formativa y en la concepción de los medios instruccionales, entre otros aspectos.

Respecto a los principios de colaboración y participación, puede mencionarse a Aparici (1999) quien ha señalado que la organización jerárquica tan propia de los modelos tradicionales de la Educación a Distancia, caracterizada entre otros rasgos por la verticalidad de la “cadena de mando”, parece tambalearse ante la horizontalidad del aprendizaje. La Educación a Distancia, señala el autor, debe convertirse en un proceso cooperativo entre profesores y estudiantes en el que ambos, y particularmente los últimos, asumen una mayor responsabilidad individual pero también colectiva.

En cuanto a los principios de contextualización y de convivencia estratégica de modelos tecnológicos y comunicacionales, es importante destacar que sin dejar de reconocer las múltiples posibilidades educativas de las TIC, en la actualidad de la Educación a Distancia, en diferentes documentos de la UNESCO se advierte que una integración descontextualizada de aquellas podría acentuar las desigualdades, debilitar los vínculos sociales y poner en peligro la cohesión cultural. Por consiguiente, aquellos a quienes corresponden las funciones de formulación de políticas y tomas de decisiones de gestión en Educación a Distancia deberán evaluar críticamente la integración de las TIC y considerar, particularmente, en los países en desarrollo,

su combinación con otro tipo de tecnologías más tradicionales (UNESCO, 2000). Ante las referidas realidades resulta irrelevante discutir si sólo se hará uso de las TIC, por sobre el amplio menú de tecnologías clásicas, conocidas por el término “legacy technologies” que continúan demostrando su pertinencia bajo determinadas situaciones contextuales. En materia de integración de tecnologías en la Educación a Distancia, es conveniente entonces considerar la lógica “*además de*” más que la de “*en lugar de*” (Tancredi, 2007).

Los planteamientos anteriores llevan a esbozar un segundo apunte para la resignificación de la Educación a Distancia:

Apunte N° 2: Integración de las TIC desde una perspectiva contextualizada y crítica

Para resignificar la modalidad educativa a distancia es necesario abordar el asunto de la integración de las TIC en la gestión de los sistemas de Educación a Distancia, desde una perspectiva contextualizada y crítica que parte de asumirlas al servicio de un proyecto educativo, mas no lo contrario. Nótese que se plantea en este apunte, un abordaje radicalmente diferente a aquel que parte de la adopción del medio por el medio o del medio como fin en sí mismo¹ tan próximo a la noción de “espejismo tecnológico”, según la cual se ha llegado a creer que puede haber soluciones sólo de índole tecnológica para abordar grandes problemas sociales. La sola creencia de que la incorporación de las TIC producirá cambios inesperados y revolucionarios debe ser cuidadosamente considerada por quienes se desempeñan o planean desempeñarse en esta modalidad educativa. Al respecto, Mena (2005) ha señalado que la calidad de los sistemas de Educación a Distancia se consigue más a través del modelo educativo que por el solo uso de las TIC.

Las instituciones y programas de Educación a Distancia se están involucrando cada vez más con el aprendizaje mediado por las TIC, tecnologías éstas que han acentuado el impacto potencial de esta modalidad educativa. Aquellas han permitido la creación de lo que se ha denominado “nuevos espacios de aprendizaje”, hecho éste que es percibido como uno de los de mayor significación en el campo. Sin embargo, paradójicamente persisten problemas asociados al acceso, uso y a la actualización de las TIC, tanto en los países en vías de desarrollo como en algunos desarrollados. Al respecto se ha señalado que las TIC son un excelente aliado siempre que respeten la idiosincrasia de aquellos a quienes van dirigidas y se consideren los recursos y posibilidades de las instituciones que asumen el proyecto de Educación a Distancia (Tancredi y otros, 2005).

Si bien la UNESCO reconoce y fomenta el papel de las TIC para satisfacer la demanda por educación y para actualizar los modos de aprender, por otra parte, también es clara su posición en cuanto a que con las TIC debe tenerse, tanto optimismo como cautela. Todo ello porque no pueden dejarse de lado aspectos controvertibles de la realidad como son los costos de las TIC y las condiciones de su utilización, en los países en vía de desarrollo. Esta importante consideración es planteada en varios de sus documentos: Educación para Todos (2000), Educación a Distancia para la Sociedad del Conocimiento: Políticas, Pedagogía y Desarrollo Profesional (2001) y, muy particularmente, en el reporte de la situación de la Educación a Distancia en los nueve países que concentran más de la mitad de la población del mundo (UNESCO, 2001).

Es entonces a partir de los principios indicados en el apunte N° 1: apertura a nuevas posibilidades, colaboración, participación, contextualización y convivencia estratégica de modelos tecnológicos y comunicacionales, y de una perspectiva de abordaje contextualizada y crítica, desde donde se puede dirigir la mirada de la Educación a Distancia hacia las más actuales tecnologías comunicacionales, para dimensionar cómo pueden éstas viabilizar los cambios paradigmáticos que se requieren en esta modalidad educativa. Tecnologías que si bien es cierto no fueron concebidas originalmente *en y para* entornos educativos, tienen un enorme potencial formativo (Tancredi, 2004).

Lo expresado anteriormente conduce al tercer apunte:

Apunte N° 3: Rescate de la significación social de la Educación a Distancia

Para repensar la Educación a Distancia es necesario rescatar su significación social que alude a lo que ella ha representado y representa como una modalidad capaz de hacer contribuciones decisivas, en el logro de las metas de democratización del acceso a la educación, igualdad de oportunidades y educación permanente. Se trata de reconocer el papel estratégico que tiene la Educación a Distancia como instrumento político privilegiado, para hacer frente a las necesidades de universalización de la educación y en la superación de determinadas pautas socioculturales que han llevado al desarrollo de diversas iniciativas para promover la igualdad de género, una y otra aspiración expresadas en los *Objetivos del Milenio* proclamados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y en los de la *Educación para Todos* por la UNESCO.

La necesaria resignificación de la Educación a Distancia la coloca ante una encrucijada histórica que le exige procurar espacios para el debate acerca de las

fuerzas contrapuestas que la influyen: dinámicas elitistas por un lado y masificadoras por el otro, estandarización / contextualización, calidad endógena / calidad exógena, universalismo / identidad regional, entre otras (Tancredi, 2008). El tránsito por esa encrucijada pasa por recuperar el sentido social de las ideas rectoras originarias de la Educación a Distancia: educación incluyente, equitativa, solidaria y capaz de llegar a aquellos grupos sociales que por sus condiciones económicas, sociales, culturales, geográficas, laborales o de cualquier otra índole han sido excluidos de la educación superior (INNOVA, 2003).

Al respecto, es importante advertir que aunque la Educación a Distancia originalmente surgió como una opción para contribuir con la satisfacción de las expectativas de inclusión socio-educativa, un desafío plenamente vigente, hoy en día, éste tiende a desplazarse por la proliferación de iniciativas que asumen la educación como un bien negociable, homogéneo y deslocalizado (Landinelli, 2008). Ejemplo de ello son los acuerdos suscritos por la Organización Mundial del Comercio (OMC), particularmente el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, en el que se asume la Educación a Distancia como mercancía y no como un bien público, socialmente referenciado y derecho universal como lo estableció la UNESCO en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI y lo ratificó en el comunicado final de la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009): La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo.

Apunte N° 4: Cambio en las dinámicas sociales privilegiadas

Para resignificar la Educación a Distancia, es necesario que se generen cambios de mentalidad en cuanto al modelo de relación de la institución educativa con la sociedad. Señala Martín (1999) que las instituciones de Educación a Distancia se encuentran en una fase de su biografía institucional en la que inevitablemente tienen que afrontar los nuevos tiempos que vivimos: cambios en las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales, así como el desarrollo científico y tecnológico que ponen en el tapete para el debate modos de actuación que no se corresponden con un mundo cada vez más interdependiente, entre ellos el individualismo docente, las formas de organización y división del trabajo que refuerzan determinados tipos de comportamiento. En su lugar se plantea la necesidad de viabilizar proyectos que promuevan emprendimientos colaborativos que resulten más cercanos a las necesidades e intereses de los actores del proceso educativo frente a la clásica unidireccionalidad en la producción y distribución de los contenidos educativos propia de la concepción industrializada de la Educación a Distancia cuyos soportes

conceptuales básicos fueron la organización fordista del trabajo y la tecnología educativa de base conductista (Martín, 1999).

En la actualidad, se discute si la configuración adoptada por las universidades a distancia sigue siendo válida para una realidad que se ha tornado muy distinta en sus dimensiones social, política, económica, que ha generado procesos de descentralización política, de la flexibilización de las nuevas formas de organización institucional, de establecimiento de cauces de participación y corresponsabilidad en la toma de decisiones, cuestiones que llevan a revisar los modelos de gestión centralizados y altamente especializados propios de la organización tyloriana del trabajo (Martín, 1999).

En ese orden de ideas, es importante resaltar que las dinámicas sociales que dieron origen a las ideas rectoras originarias de la Educación a Distancia, y que aún se encuentran vigentes: educación incluyente, equitativa y solidaria, definen su “razón de ser” o identidad de esta modalidad educativa. Al respecto, Cruz (2006) establece una diferencia categórica entre la educación presencial y la educación a distancia. Mientras la primera actúa, esencialmente, en un solo espacio, el espacio institucional que concentra aulas, bibliotecas, laboratorios, docentes y alumnos, a la Educación a Distancia, en cambio, le es inherente el manejo de dos espacios interactuantes: el institucional y en especial el “local/regional”, con todas sus variantes: urbanas y rurales, con toda su cotidianidad, necesidades y urgencias pero también con todas sus potencialidades. Prosigue el autor que es en esos “espacios locales/regionales”, así como en los barrios marginales de las ciudades más pobladas, donde se pueden ubicar y caracterizar, tanto las poblaciones de mayor grado de exclusión como las diversas formas de vida. Entonces, uno de los rasgos que deben definir el relacionamiento de las instituciones de Educación a Distancia con la sociedad es su compromiso con los estudiantes y con sus entornos. Para el autor, esto se concretaría, entre otras medidas, en el diseño de procesos formativos que trascienden el plano de las competencias paradigmáticas aportadas por las disciplinas, al desarrollar, además, competencias situacionales dirigidas a conocer y comprender el entorno y sus problemas así como competencias operacionales orientadas hacia cómo transformar objetos y situaciones.

A la luz de los nuevos escenarios antes planteados, las instituciones de Educación a Distancia tendrán que integrar a su condición actual de centros de gestión de servicios educativos la de condición centros de gestión de las redes de relaciones que se conforman con fines formativos. Algunos de los nuevos roles de los profesores de las instituciones de Educación a Distancia que son requeridos en la nueva posición

son los de patrocinador, co-creador y gestor de la trama de redes sociales con propósitos educativos, cuyo despliegue supone la resolución de cuestiones tales como la provisión de la plataforma tecnológica necesaria para apoyar el despliegue de los nuevos roles y el fortalecimiento de las capacidades de profesores y estudiantes para participar activa y productivamente en las redes sociales, para conocer y comprender el entorno y para transformar de manera positiva objetos y situaciones.

En otras palabras, la Educación a Distancia resignificada trasciende el plano de lo meramente tecnológico al focalizar la atención en las dinámicas sociales que se constatan en la actualidad: nuevas formas de organización social; de comunicación y de producción y gestión de conocimientos (Tancredi, 2009).

¿QUÉ SE PROPONEN COMO ESCENARIOS POSIBLES PARA UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA RESIGNIFICADA?

Los apuntes antes esbozados perfilan una serie de escenarios relativos a una Educación a Distancia resignificada, con miras a superar las insuficiencias de la lógica de organización y operación que ha venido funcionando en esta modalidad educativa, con un máximo de pertinencia.

Así por ejemplo, al modelo de producción y distribución de materiales instruccionales conocido como el modelo de comunicación de masas, se tendrían que integrar procesos colectivos de producción y actualización de contenidos educativos en los que confluyen nuevos actores que tradicionalmente habían sido considerados “consumidores de contenidos” como son los profesores de la periferia/sedes locales y los propios estudiantes, quienes podrían actuar como coautores. Estos procesos, apoyados por las TIC, podrían realizarse iterativamente hasta consolidar un prototipo de material instruccional que tras ser socialmente consensuado se institucionaliza y que adicionalmente tiene la ventaja que puede ser actualizado en tiempo real, mucho más rápido de lo que demoraría una próxima edición de ese contenido formativo.

Frente al modo predominante del manejo de información académica/administrativa con fines de discusión y evaluación, caracterizado por el uso de canales unidireccionales y bidireccionales, propios de la configuración organizacional centro/periferia, se plantea un escenario en el que las cuestiones vinculadas con la implantación de nuevos programas de formación o cursos, por ejemplo, se ventilan en el marco de una entramada red de personas que comparten preocupaciones comunes.

Tal vez también se podría visualizar que los profesores y los estudiantes de los sistemas de Educación a Distancia, tradicionalmente dispersos geográficamente, desarrollen investigaciones en torno a algún problema nacional o mundial de gran desafío (“grand challenge”), inspiradas en la filosofía del modelo Grid de investigación distribuida que supone el manejo de información cuantiosa y diversa (CYTED, 2007), aportada desde múltiples perspectivas regionales con un enorme potencial para generar grandes impactos sociales por su posibilidad trascender las fronteras del lugar donde residen los profesores y estudiantes investigadores y al mismo tiempo integrarlos en una tarea común.

Otro escenario relativo a una Educación a Distancia resignificada plantea la superación de las pesadas y estáticas estructuras de muchas de las instituciones de Educación a Distancia, particularmente las de tipo unimodal o “de uso exclusivo”, tan vinculadas en su lógica de operación al modelo industrial. Como consecuencia de lo anterior, nos aproximamos al fin de las instituciones autocontenidas y autorreferidas; en otras palabras, a aquellas que han demostrado una escasa capacidad relacional y son insensibles a las necesidades y demandas sociales. Se plantea entonces la necesidad de concebir e instrumentar modelos más “rápidos, flexibles y fluidos” basados en redes, asociaciones y alianzas estratégicas que permitan a las instituciones de Educación a Distancia, interactuar continua y colaborativamente en los contextos internacional, regional y nacional.

Frente a la lógica de operación en la Educación a Distancia, conocida como 1.0 que privilegia el estudio independiente; el énfasis en la producción de contenidos que “se distribuyen” a consumidores y en la formación guiada por un profesor que, al ser considerado como el principal portador del conocimiento, tiende a conducirse bajo un modelo unidireccional de comunicación, inclusive en los entornos virtuales, emerge la lógica 2.0. Ella está representada por el uso de lo que se conoce como micromundos dinámicos tales como: wikis, blogs, etiquetados sociales, repositorios digitales, podcast, videos en tiempo real, redes sociales, entre otros, que tienen como rasgos característicos comunes y diferenciadores respecto a la lógica 1.0 los siguientes: enlazan a personas más que a textos; privilegian actitudes participativas más que contemplativas, plantean entornos de acceso abierto; favorecen la construcción colectiva y distribuida de conocimiento; permiten la autopublicación de contenidos que se actualizan en tiempo real; promueven un modelo de comunicación policéntrica que posibilita múltiples interacciones e interrelaciones entre los diversos actores con el mismo nivel de centralidad, todos pueden ser, al mismo tiempo, productores y consumidores de contenidos; posibilitan trascender fronteras territoriales al mismo tiempo que integrar perspectivas regionales (Tancredi, 2009).

Los escenarios antes proyectados le plantean a la Educación a Distancia una nueva lógica de organización y de operación que mira la realización de las funciones medulares de aquella modalidad educativa desde la óptica de los principios rectores enunciados al inicio de este ensayo: la apertura a nuevas posibilidades, la colaboración, la participación, la contextualización y la convivencia estratégica de modelos tecnológicos y comunicacionales.

PARA LA REFLEXIÓN COMPARTIDA

El propósito de este trabajo fue el de esbozar algunos apuntes para resignificar la Educación a Distancia, tarea ésta que se reveló necesaria en razón de la crisis paradigmática que aquella modalidad educativa, en su forma más tradicional, confronta en la actualidad.

La resignificación de la Educación a Distancia se planteó en el marco de una posible y hasta deseable convivencia estratégica de modalidades tecnológicas y comunicativas, adherida al principio de contingencia², al que subyace la búsqueda de una máxima pertinencia. Bajo este principio, la lógica tradicional de producción y de entrega de los contenidos educativos “de uno a muchos” podría coexistir con la lógica “entre muchos” que parece imponerse más recientemente .

A efecto de la redefinición de la Educación a Distancia se plantea como irrelevante la consideración acerca de si los contenidos educativos son producidos en y para instituciones propiamente de Educación a Distancia o en y para nuevos públicos en instituciones que aunque califican como típicamente presenciales han previsto momentos de interacción a distancia, ello en razón de que en el presente la Educación a Distancia no se opone radicalmente a la educación presencial sino que se integra a ella tal y como lo registra la tendencia a la “hibridización” antes explicada.

Tampoco se redefiniría esta modalidad educativa por el uso exclusivo de las TIC por sobre la exclusión de un amplio menú de tecnologías clásicas, conocidas por el término “legacy technologies” que continúan demostrando su pertinencia bajo determinadas situaciones contextuales.

El camino marcado por la tarea de resignificar la Educación a Distancia se enfrenta un gran desafío. Se trata de desentrañar el significado de otra práctica que ha comenzado a instalarse en el imaginario social de las comunidades discursivas que se mueven en el mundo de la educación. Ella consiste en la sustitución de la expresión “educación a distancia” por el de “educación sin distancia”. Si no hay

distancia, es decir, si no hay separación, entonces nos estaremos refiriendo a una opción educativa típicamente presencial. La que por cierto, también puede resultar tremendamente distante aunque los actores estén próximos físicamente. Se tiende a utilizar la expresión “sin distancia” puesto que se mide la proximidad entre los actores menos en términos de distancia física y más por las posibilidades de una comunicación, facilitada por las TIC, en la que es posible participar y construir juntos aunque se esté en distintas locaciones.

El acortamiento o la dilución de la distancia, ciertamente se ha visto facilitado por la velocidad y la potencia de las prestaciones que brindan las tecnologías más actuales. Gracias a ellas, ahora nos sentimos más cercanos a otras personas aunque estén distantes físicamente. Ello ha sido posible porque la utilización de las TIC en la Educación a Distancia ha permitido reconfigurar al grupo como un espacio de participación, debate y construcción colaborativa de conocimiento, situación ésta que le ha facilitado a esta modalidad educativa la posibilidad de trascender el plano del modelo independencia del estudiante hacia el de la interdependencia.

Por lo antes expuesto, en la tarea de resignificar a la Educación a Distancia, la autora del presente ensayo se inclina por el rescate de una expresión visionaria acuñada por Garrison y Shale en el año 1990, para referirse a esta modalidad como una educación “desde la distancia” en clara alusión a un rasgo inherente y diferenciador en la definición de la Educación a Distancia como es el de resaltar la acción de una institución que en su concepción tradicional produce, entrega y promueve la interacción remota con contenidos educativos generados con propósitos formativos (Mena, 2005) y que en su perfil actual tendría que actuar como centro de gestión de las redes de relaciones que se conforman con fines formativos.

De acuerdo con Garrison y Shale (1990), el rasgo más importante para caracterizar a la Educación a Distancia, que consideramos plenamente vigente, es el modo en que aquella recurre a determinados medios para facilitar la comunicación entre el profesor y el estudiante que están físicamente separados. Caracterización ésta que puede ser actualizada a la luz de los nuevos paradigmas comunicacionales al agregar que una Educación a Distancia resignificada facilita la comunicación no solamente entre el profesor y los estudiantes sino además la de todos ellos entre sí.

Entonces, la redefinición de la Educación a Distancia deberá plantearse a partir de una posición incluyente e integradora de objetivos, audiencias y tecnologías; las actuales y las tradicionales. Vista de esta manera, concluimos con una idea recurrente en la obra de Marta Mena cuando señala que la Educación a Distancia no

sólo prevalece por encima de cada nueva denominación que va apareciendo sino que se fortalece y progresivamente afina sus notas y rasgos distintivos en la búsqueda de una definición unificada.

Para culminar, agregamos, que una Educación a Distancia así resignificada podrá proporcionar una mejor respuesta a la complejidad de lo real y a las nuevas exigencias educativas que plantea la sociedad.

NOTAS

- ¹ Nos referimos a medio en su sentido lato.
- ² Principio según el cual se deben considerar las características específicas de la situación y aplicar el paradigma más apropiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R. (1999). Mitos de la Educación a Distancia y de las nuevas tecnologías. En: Martín, E.; Ahijado, M. (Coord.). *La Educación a Distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones La Torre. (177-192).
- CYTED-Grid. (2007). *Tecnología GRID como motor del desarrollo regional*. [en línea] Disponible en: <http://www.cytedgrid.org/index.html> (consulta 2009, 28 de julio).
- Fracca de Barrera, L. (2006). *La Ciberlingua. Una Variedad compleja de la lengua en Internet*. Serie de libros Arbitrados del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas: Universidad Pedagógica Libertador.
- Garrison, D.; Shale, D. (1990). *Education at a Distance*. Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Garro, A.; Murriello, A.; Pascual, L. (2007). Imagen social de la educación a distancia. En: Mena, M. (Comp.). *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía. (238-250).
- Harasim, L. (1989). *On-line education: A new domain in Mindweare Communication, Computers and Distance Education*. Oxford: Pergamon Press.
- INNOVA. (2003). *Aprender Juntos a Vivir la Diversidad "Una Alternativa para la Educación a Distancia"*. Memoria XI Encuentro Internacional de Educación a Distancia U de G / México.
- Landinelli, J. (2008). Escenario de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior. En: Gazzola, A.; Didriksson, A. (Edit.). *Tendencias en Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Capítulo V.
- Martín, E. (1999). Dilemas y supuestos teórico – prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia. En: Martín, E.; Ahijado, M. (Coord.). *La Educación a Distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones La Torre. (193-221).
- Mena, M. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.

- Pérez de Maza, T. (2007). *Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las carreras de educación integral de la UNA*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Tancredi, B.; González, F.; Indriago, V.; Cabello, O.; Roa, V. (2005). *Plan Estratégico de la UNA. Presente y futuro desde un punto de vista colectivo*. Universidad Nacional Abierta. Caracas: Oficina de Planificación y Evaluación Institucional.
- Tancredi, B. (2008). Polos en la calidad de la Educación a Distancia en América Latina. Una mirada desde el IESALC – UNESCO. Conferencia dictada en el *II Encuentro CREAD ANDES y II Encuentro Virtual Educa Ecuador*. Loja: Ecuador.
- Tancredi, B. (2004). *Cursos basados en la web: principios teórico-prácticos para la elaboración de cursos*. México: Trillas.
- Tancredi, B. (2004). *El uso del chat como estrategia de aprendizaje colaborativo en la educación a distancia*. Trabajo de Ascenso a la Categoría de Titular. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Tancredi, B. (2009). Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. En: Vélez de Medrano, C.; Vaillant, D. (Comp.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. (151-170).
- Tancredi, B.; González, F.; Indriago, V.; Cabello, O.; Roa, V. (2005). *Plan Estratégico de la Universidad Nacional Abierta: Presente y futuro desde un punto de vista colectivo*. Oficina de Planificación y Evaluación Institucional. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- UNESCO. (2000). *Distance Education for the Information Society: Policies, Pedagogy and Professional Development. Analytical Survey*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- UNESCO. (2001). *Report on Distance Education in the E-9 countries*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Aprendizaje Abierto y a Distancia. Consideraciones sobre Tendencias, Políticas y Estrategias*. París: División de Educación Superior UNESCO.
- Valenzuela González, J. (2007). Imagen social de la educación a distancia. En: Mena, M. (Comp.) *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía. (251 – 279).
- Wedemayer, Ch. (1981). *Learning at the Back Door. Reflections on Non Traditional Learning in the Lifespan*. Madison: The University of Wisconsin Press.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Beatriz Tancredi Guerra. Profesora Titular de la Universidad Nacional Abierta. Licenciada en Educación, Especialista en Psicología Cognitiva, Experta en Teleformación, Magister en Psicología y Doctora en Educación a Distancia y Tecnología Instruccional. Más de 25 años de experiencia, nacional e internacional, en Educación a Distancia. Fue Consultora Académica en el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC). Actualmente dirige el Proyecto Sistema de Apoyo a la Municipalización del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

E – mail: beatriztancrediuna@gmail.com

DIRECCIÓN DE LA AUTORA:

Universidad Nacional Abierta.
Oficina de Planificación y Evaluación
Institucional (OPEI).
Av. Los Calvani N° 18. San Bernardino.
Caracas. Venezuela.

Fecha de recepción del artículo: 21/10/09

Fecha de aceptación del artículo: 13/07/10