



Comunicación y la Crítica de la Economía Política

Perspectivas teóricas y epistemológicas

César Bolaño (Org.), Armand Mattelart, Cesare Galvan, Gabriel
Kaplún, George Yúdice, José Marques de Melo, Maria Nélica
Gonzalez, Raul Fuentes Navarro,
Roberto Follari, Ruy Sardinha, Toby Miller, Valério Brittos



Quito - Ecuador
2012

Comunicación y la Crítica
de la Economía Política:
Perspectivas teóricas y epistemológicas

Primera Edición

© César Bolaño (Org.)
300 ejemplares - Marzo 2012

ISBN: 978-9978-55-087-8
Código de barras: 978-9978-55-087-8
Registro derecho autoral: 038231

Portada y Diagramación
Diego Acevedo

Impresión
Editorial "Quipus", CIESPAL
Quito-Ecuador

Los textos que se publican son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Índice

Prefacio a la edición castellana Raúl Fuentes Navarro	7
Prefacio a la edición brasileña José Marques de Melo	13
Introducción	27
Conocimiento, memoria, tecnologías: avances y retrocesos Cesare Giuseppe Galvan	39
Por una arqueología de la Sociedad de la Información Armand Mattelart	59
Por una Comunicación Popular y Alternativa en el Contexto de la EPC Ruy Sardinha	83
La centralidad de la Economía Política de la Comunicación (EPC) en la construcción del campo académico de la Comunicación: una contribución crítica César Bolaño	109
Encuentros y desencuentros entre la Economía de la Información y de la Ciencia de la Información Maria Nélide Gonzalez	127

¿Democratización electrónica o neoautoritarismo pedagógico? 161
Gabriel Kaplún

El Copyright: instrumento de expropiación y resistencia
donde se encuentran la economía política
y los estudios culturales 185
Toby Miller y George Yúdice

Lo cultural en su lugar dentro de lo social 205
Roberto Follari

La Economía Política de la Comunicación en Brasil
en perspectiva histórica 223
Valério Cruz Brittos

¿Democratización electrónica o neoautoritarismo pedagógico?

Gabriel Kaplún¹²⁷

A mi entender, no hay una dirección única en los impactos que las nuevas tecnologías, NTIC, están produciendo en la educación. Porque no hay una única forma de *usar* estas tecnologías en la educación.

En verdad, ya hablar de los “impactos” puede hacer pensar en algo que incide sobre “la educación” y respecto a lo cual solo podemos registrar el modo en que este impacto se da y adaptarnos lo mejor posible a él, defendiéndonos de sus aspectos negativos o aprovechando sus aspectos positivos. Algo así como verificar los efectos del fin de la era glaciár en el desarrollo de la vida en el planeta o los efectos del huracán Katrina sobre Nueva Orleans, según nuestra mirada sea más tecno-fílica o tecno-fóbica, más tecno-optimista o tecno-pesimista.

Pero las NTIC no son fenómenos naturales sino construcciones humanas.¹²⁸ Y “la educación” es un territorio poblado por seres

127 Universidad de la República – Uruguay.

128 Sin olvidar que tampoco Katrina parecer ser un mero fenómeno de la naturaleza en que los seres humanos no tengamos nada que ver, según lo muestran los estudios sobre el cambio climático. Ni sus consecuencias devastadoras algo en que no hayan influido acciones humanas, tales como el mantenimiento de los diques o el poblamiento de zonas riesgosas.

humanos diferentes, que hacen cosas diferentes con las NTIC, que las usan de modos diversos. Por eso, lo que quiero aquí es más bien registrar cómo los educadores y las instituciones educativas están usando –o no- las NTIC.

Me referiré a tres dimensiones de la cuestión: pedagógica, laboral y geopolítica. La primera tiene que ver con las concepciones teóricas, los modelos pedagógicos y las prácticas educativas. La segunda, con la organización del trabajo docente. La tercera, con la expansión internacional y el desarrollo local de los sistemas educativos.

A riesgo de simplificar, en los tres casos describiré tendencias contrapuestas que encuentro se están dando. Admito desde ya que no sean las únicas y que existen también muchas zonas grises entre los extremos que menciono. Creo sí que esta descripción puede ayudar a comprender mejor lo que están –estamos- haciendo los educadores y las instituciones educativas con las NTIC. Y a pensar mejor qué hacer con ellas. Es decir, a construir políticas, orientaciones y prácticas educativas –y tecnológicas-, en niveles locales, nacionales o regionales.

Antes de entrar en cada una de las tres dimensiones mencionadas, vale precisar a qué me refiero con “NTIC”. En verdad, el término puede resultar demasiado amplio o vago. En este caso me referiré específicamente a la combinación entre informática y redes telemáticas –principalmente Internet-. Aunque podrían incluirse también otras tecnologías que, en combinación o no con ellas, han tenido usos interesantes en la educación, como la videoconferencia.

También debo decir que haré un especial énfasis en la llamada “educación a distancia”, aún cuando el término hoy resulte inadecuado para nombrar a muchos sistemas y acciones educativas que combinan presencialidad y distancia en modos diversos, al punto que hay muchos que hablan hoy de “educación sin distancias” (Giusta 2003). Y que hay muchos usos de las computadoras y de Internet en los sistemas “tradicionales” que también deben ser considerados y a los que prestaré menos atención, principalmente por razones de espacio.

En todo caso, precisamente, todo indica que el trabajo mediado por computadoras, sin interacción cara a cara entre los participantes, va teniendo un lugar creciente en los procesos educativos en la última década, coincidente con la aparición de Internet.¹²⁹

La dimensión pedagógica: de la educación bancaria al diálogo de saberes

Para los enfoques pedagógicos tradicionales, lo prioritario de toda actividad educativa es la transmisión de contenidos. Esa es la tarea central del educador: transmitir contenidos que él conoce y que sus alumnos ignoran. En esta concepción, el aprendizaje es concebido fundamentalmente como la recepción y retención, la “asimilación” de esos contenidos, de modo de ser capaz de reproducir los conocimientos recibidos y poner en práctica las habilidades enseñadas. Se concibe a los alumnos como recipientes a llenar con los conocimientos de los docentes y los libros. Es por esto que Paulo Freire (1980, 1997) habla de una pedagogía “*bancaria*”: como un banco en el que se deposita dinero, los conocimientos se van depositando en las cabezas de los alumnos.¹³⁰

El uso de NTIC desde este enfoque es visto principalmente como un mecanismo para facilitar la transmisión de contenidos. Por un lado, los alumnos pueden contar ahora, en su casa, en el centro educativo o en cibercafé de la esquina, con una inmensa biblioteca, desordenada y caótica, es verdad, pero tal vez más amable que algunos bibliotecarios burocráticos. Por otro lado, es posible editar y distribuir a menor costo materiales educativos en CD o en la web. Estos pueden complementar el aula presencial o ser la base de cursos a distancia. En ambos casos puede haber también formas de consulta a los docentes y respuestas de estos a través de internet.

129 Cabe aclarar además que retomo aquí cuestiones planteadas en varios trabajos anteriores y en uno de próxima aparición, que bien pueden complementar este en varios aspectos (Kaplún 2000, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b).

130 Cabe aclarar que la crítica de Freire no niega el valor de las buenas clases expositivas o “magistrales”, que por otra parte se inscriben en muy diversas configuraciones didácticas (Litwin 1997). Menos aún el papel ineludible de la información, ya que “conocer no es adivinar” (Freire 1977).

Nada de esto, por sí, cambia el enfoque pedagógico central. Lo importante es transmitir contenidos. Lo hará el docente hablando o un texto con imágenes y animaciones en la pantalla. Al contrario: contar con más y mejores posibilidades de transmisión puede reforzar aún más la concepción pedagógica transmisiva. Lo que sí puede cambiar, como plantearé en el siguiente punto, es el papel del docente, reemplazado en parte por otros “transmisores” aparentemente más eficientes.

Aunque ampliamente criticado, este modelo tradicional sigue siendo el dominante en los sistemas educativos. Las críticas señalan, por ejemplo, su baja eficacia: el abuso de la transmisión de contenidos como método principal hace que buena parte de lo transmitido se recuerde hasta el momento de la evaluación y se olvide luego, sin tener mayor efecto en las prácticas cotidianas de las personas. Entre las alternativas planteadas mencionaré aquí dos que han sido centrales en el debate pedagógico y son especialmente importantes para este tema.

Por un lado, a mediados del siglo XX, surgen los enfoques pedagógicos conductistas, centrados en los estímulos y los efectos. Sin dejar de lado los contenidos, el objetivo central no será tanto que el alumno retenga esos contenidos, sino que sea capaz de hacer lo que se espera de él, que adquiera habilidades concretas que le permitan actuar en diferentes situaciones, resolviendo adecuadamente los problemas que se le presentan. Para ello, siguiendo principalmente los aportes de la psicología conductista,¹³¹ es necesario planificar y dosificar adecuadamente estímulos positivos que promuevan las conductas deseables. También, cuando resulta necesario, estímulos negativos, que promuevan el abandono de conductas no deseables. Se buscará además que el estudiante *haga*, practique aquellas habilidades que debe adquirir, priorizando los métodos activos por sobre la transmisión.

Un elemento importante es la búsqueda de una continua retroalimentación, que permita verificar que los efectos buscados

131 Véase al respecto los trabajos de quien ha sido el principal referente de esta corriente, B. F. Skinner (1970, 1985).

se están cumpliendo y modificar los contenidos y estímulos en caso de que no esté sucediendo. La retroalimentación es, entonces, una especie de “termostato” de los procesos educativos, que permite regular el flujo de conocimientos y estímulos de modo de obtener los resultados buscados. Un mecanismo típico son los pre y postest, que permiten verificar el punto de partida y el de llegada de cada estudiante en cada actividad. Hay una cuidadosa planificación en que cada objetivo educativo es diseñado en detalle y expresado en término de conductas: “el alumno será capaz de...”. Y para cada objetivo hay un conjunto preciso de actividades destinadas a alcanzarlo. Para la evaluación de los conocimientos adquiridos suelen utilizarse mecanismos estandarizados y cuantificables como los tests de opción múltiple, en que es posible verificar automáticamente los aciertos y errores cometidos.

Enfoques de este tipo se aplicaron inicialmente en actividades presenciales, pero tuvieron rápidamente otras aplicaciones en el autoaprendizaje y la educación a distancia. Por ejemplo, en la llamada enseñanza programada, en que una persona puede realizar un curso sola siguiendo un material -impreso, en audio, video, etcétera-. El material provee no solamente los contenidos sino también las actividades y los tests de autoevaluación. En educación a distancia suele agregarse un instructor para apoyar al estudiante. Este puede intervenir también en la evaluación que, de todos modos, suele estar automatizada mediante los tests de opción múltiple.

Desde el comienzo, este tipo de enfoque estuvo interesado en el desarrollo y uso de variadas tecnologías en los procesos educativos, que proporcionaran estímulos más efectivos para el aprendizaje e hicieran cada vez menos necesario al docente tradicional, visto como fuente de muchos de los problemas en los sistemas educativos, origen de muchos de los “ruidos” en la comunicación. Si los contenidos y las actividades ya están preparados y desarrollados cuidadosamente –se piensa- se evitarían muchos de los fracasos habituales en educación, atribuibles a docentes mal preparados, que cometen errores humanos evitables, etcétera. La mayor estandarización posible de los procesos educativos es entonces ideal, asegurando a

todos los mismos contenidos y actividades, los mismos estímulos y evaluaciones.

En este enfoque, las NTIC proporcionan no solo un medio para transmitir contenidos sino también un sistema para estandarizar los procesos educativos, que pueden programarse desde un centro y aplicarse homogéneamente a gran escala. En CD, en Internet o combinando ambos, por ejemplo, es posible proporcionar, con gran eficiencia, paquetes que contengan materiales y actividades de estudio con sus correspondientes evaluaciones automáticas. Un docente, tutor o instructor, puede estar disponible para resolver dudas, brindar apoyos afectivos si es necesario, evaluar y resolver problemas que las máquinas no pueden hacer bien. Programas de este tipo pueden complementar la enseñanza directa del docente o sustituirla totalmente, según convenga en cada caso.

Las diferencias metodológicas y operativas con el enfoque transmisivo tradicional son evidentes. No son tan evidentes tal vez las semejanzas pedagógicas de fondo. En ambos modelos el aprendizaje es entendido como un proceso exógeno, que parte siempre desde fuera del estudiante hacia él. Aunque el centro ya no sea el docente tradicional, sigue habiendo un polo del saber y otro de la ignorancia. Con mucha más eficiencia sí, pero este modelo no deja de ser bancario, solo que de “cajero automático” (M. Kaplún 1998).

Una alternativa diferente a las pedagogías transmisivas tradicionales y a los modelos conductistas puede nutrirse de dos fuentes: los enfoques constructivistas y los crítico-dialógicos. Las corrientes constructivistas¹³² han puesto el acento en que el aprendizaje es antes que nada un proceso endógeno, algo que realizan los aprendices por sí mismos y que nadie puede realizar por ellos. Se trata de un proceso activo de construcción de conocimientos, que no pueden adquirirse entonces pasivamente. Es posible reproducir las informaciones memorizadas o entrenar mecánicamente algunas habilidades, pero no es posible construir de ese modo aprendizajes

¹³² Una buena síntesis de diversas perspectivas constructivistas puede encontrarse en Pérez Miranda y Gallego-Badillo (1996) y en M. Kaplún (1996).

sólidos, que permitan enfrentar situaciones nuevas, no previstas en el propio aprendizaje.

Más que “enseñar”, entonces, es prioritario ayudar a aprender. Para ello, en primer lugar, hay que estimular la actitud investigadora y crítica, por ejemplo mostrando cómo también la humanidad ha ido construyendo sus conocimientos, desechando algunas “verdades” y construyendo otras nuevas, siempre provisionales y discutibles, siempre sujetas a revisión y debate. En segundo lugar, hay que facilitar eslabones que permitan construir nuevos conocimientos a partir de los que ya se tienen, que posibiliten avanzar desde el desarrollo actual al potencial. Estos eslabones o “zonas de desarrollo próximo” (Vygotski 1978) se construyen en la interacción con otros: los docentes pero también los compañeros, que muchas veces están en mejores condiciones de ayudar al aprendiz que el propio maestro, porque están más cercanos a su propia situación. En este sentido se habla de un constructivismo socio – interaccionista.

Desde este enfoque, entonces, las interacciones son clave en los procesos de aprendizaje. Se aprende solo, pero también y sobre todo con otros, en el diálogo con otros. Trabajar en grupos no es únicamente una cuestión de economía (un mismo docente para muchos estudiantes). El aprendizaje es un proceso social de construcción de conocimientos. El diálogo con los otros –y no solo con el educador- nos permite desarrollar nuestro pensamiento, que se construye con el lenguaje: pensamos con palabras (Vygotski 1979). La sola escucha no permite construir conocimientos: necesitamos estimular fuertemente la expresión de los aprendices.

Esta perspectiva cuestiona a los modelos conductistas, por un lado, en su obsesión por la estandarización.

Si los aprendizajes son siempre construcciones personales, que deben partir de los conocimientos previos de los educandos, no parece posible construir un único programa válido para cualquier grupo y cualquier persona, armado de antemano sin conocer la situación específica de los educandos ni sus modos peculiares de

aprender. Una solución que han ideado los modelos conductistas es prever muchos caminos posibles, diversos para cada estudiante, de modo que cada uno construya su propio recorrido individual. Aún suponiendo que pudieran preverse todos los caminos diversos posibles –lo cual no es nada fácil- queda pendiente todavía otra cuestión.

Si el aprendizaje es una construcción social, el trabajo grupal pasa a ser central. No es deseable, entonces, apuntar a procesos tan “individualizados” que terminan por aislar a cada aprendiz de los demás. Este ha sido precisamente un problema típico de muchos sistemas de educación programada y a distancia, que han hecho del estudiante solitario un ideal. Cada uno aprende “a su propio ritmo”... y sin necesidad de interactuar con los demás.

Los abordajes constructivistas y socio-interaccionistas han encontrado coincidencias importantes con los enfoques crítico-dialógicos. La palabra “crítico” tiene aquí un doble sentido: desarrollo de una capacidad crítica frente a la realidad y de una capacidad crítica frente al conocimiento, tanto el propio como el nuevo, el que ya trae cada uno y el que aportan los demás (el docente, los compañeros). También la dimensión dialógica es doble: diálogo entre los integrantes del grupo y con la realidad circundante. Diálogo crítico, precisamente, porque de lo que se trata es de transformarnos y transformar la realidad que nos rodea. Es para ayudarnos en esa tarea transformadora que deben servir los procesos educativos. Que son espacios de diálogo de saberes: educadores y educandos saben cosas que pueden compartir, a partir de su experiencia y su aprendizaje anterior, construyendo juntos un nuevo saber. Y para ello el espacio grupal es clave.

Para estos enfoques los procesos educativos son, antes que nada, precisamente eso: procesos. El proceso es tan importante como los contenidos y los resultados. Porque el modo en que se aprende será decisivo para que los participantes desarrollen su propia capacidad de aprender y su espíritu crítico. No bastará con que “sepan” más (hayan recibido más información) ni tampoco con que puedan hacer

cosas que antes no podían. Esto es importante sin duda, pero es clave también el modo en que hayan tomado contacto con esa información y desarrollado una habilidad: a partir de una problematización y dispuestos a problematizarla, nunca como la única verdad ni la única manera de hacer las cosas. Construyendo ese saber y ese “saber hacer” con los otros y reflexionando críticamente sobre ellos.

El papel del educador en este tipo de enfoque no será entonces solo el de un transmisor de conocimientos, sino principalmente el de un facilitador de los procesos de aprendizaje personales y grupales. Para ello aportará, sin duda, información, pero lo hará a partir del conocimiento grupal y su problematización y de la confrontación permanente con el mundo, con la realidad material y social que lo rodea.

La incorporación de NTIC en este enfoque prioriza las potencialidades dialógicas que estas tienen. Además de usarlas como herramientas para transmitir información, son utilizadas para compartir conocimientos y para construirlos colectivamente. Todos los participantes irán aportando entonces sus propios materiales y no solo el docente. Bitácoras, textos paralelos o portafolios individuales y grupales pueden ser algunas de las herramientas para ello. Estas serán ricas herramientas para evaluar no solo los resultados obtenidos por cada persona y cada grupo sino también para evaluar los procesos vividos. Los foros y el correo electrónico no serán solo herramientas para la consulta al docente y la evaluación de este, sino sobre todo para el diálogo entre los participantes. También para compartir la riqueza que suele tener la producción de cada subgrupo o equipo de trabajo.

Más que de estandarizar procesos se trata entonces de singularizarlos, siendo capaces de contemplar las características propias de cada grupo, los conocimientos previos de los educandos, sus intereses y necesidades específicas, los contextos en que viven y actúan. Y estas cosas son diversas en cada lugar y cambian con el tiempo. Para contemplar esta diversidad es que será imprescindible un conocimiento previo de esos contextos, intereses y necesidades de

los educandos. No alcanzará entonces con la retroalimentación: será necesaria una *prealimentación*, un conocimiento lo más profundo posible del educando y una apertura continua a escucharlo por parte del docente a lo largo del proceso educativo.

Respecto a tecnologías anteriores, las NTIC vinieron principalmente con una gran promesa: la posibilidad de interacción. Pero no solo ni tanto la interacción con la máquina o “interactividad”, sino la interacción con otras personas, el diálogo con ellas y entre ellas. Es la primera vez que un medio posibilita la comunicación de “todos con todos” y no solo de pocos (emisores) con muchos (receptores). Pero que aprovechemos al máximo esta posibilidad en los procesos educativos depende sobre todo de la concepción pedagógica con que las utilizemos.

En las concepciones tradicionales esta posibilidad es débilmente utilizada. El uso principal es la transmisión de información. Los alumnos pueden consultar, responder y enviar sus trabajos también. Pero todo el proceso está centrado en un polo que es el único que decide los objetivos y contenidos del proceso. Las concepciones crítico-dialógicas ven en las NTIC principalmente herramientas para la comunicación, en el sentido dialógico del término. Parece que en la sigla NTIC los primeros ponen más acento en la “I” y los segundos, en la “C”.

En las concepciones tradicionales, democratizar la educación es fundamentalmente extenderla: hacerla llegar a más personas. Desde una perspectiva crítico-dialógica esto no basta: se trata también de pensar los procesos educativos como espacios de confrontación, crítica y construcción colectiva de saberes. Lo “democrático” no alude solo a la cantidad de participantes, sino a las posibilidades de participación que cada uno de ellos tiene. No refiere tanto a la posibilidad de “recibir lo mismo”, sino a la de “expresar lo diferente”. Se trata de concebir a la educación como esfera pública (Giroux 1990, Mc. Laren 1998) o como “foro de negociación de la cultura” (Bruner 1997). En este sentido, la imagen no es tanto la de la red a la que todos estamos “conectados” (Teliz 2005) como la de la plaza pública

del debate democrático. Más que redes de enseñanza se trata de construir comunidades de aprendizaje (Viser 2000).

Los modelos conductistas, por su parte, aprovechan mucho mejor las posibilidades de las NTIC que los tradicionales. La interactividad automatiza evaluaciones y autoevaluaciones, permite que la máquina corrija los errores de los alumnos sin necesidad de intervención del docente. La interacción con el docente asegura la retroalimentación y el ajuste del proceso. La flexibilidad e individualización permiten que cada uno estudie a su ritmo. A su ritmo, claro, pero siguiendo el camino trazado por los diseñadores del programa. Es posible elegir entre varios caminos a veces, pero no es posible construir un camino no previsto. El programa ya contiene las diferencias admisibles. Más que ante una democratización electrónica estamos ante un neautoritarismo pedagógico. Neo por las tecnologías que utiliza, pero también porque el tipo de trabajo propuesto, mucho más activo y "participativo" que los modelos tradicionales, hace menos visible la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron 1979) tras la programación y la tecnología. Aquí no hay un docente que ordene o grite, simplemente, un programa en la computadora que indica los pasos lógicos a seguir si se quiere adquirir un conocimiento o habilidad.

La dimensión laboral: de la taylorización del trabajo docente a la creatividad pedagógica

Las orientaciones pedagógicas expuestas tienen su correlato en la forma de concebir el rol del docente y en la forma de organizar su trabajo. Nuevamente, el modo en que se usan las NTIC puede reforzar una u otra tendencia.

En las pedagogías tradicionales centradas en la transmisión de información, las NTIC pueden complementar o sustituir el trabajo principal del docente. Si las complementan -como antes lo hacían los textos impresos- no habrá mayores variantes en el rol ni en la organización del trabajo. En todo caso, es frecuente que los docentes se sientan molestos porque muchos de sus alumnos acceden ahora

con mayor facilidad a mucha información que tal vez ellos no conocen. También que se preocupen por la baja calidad de buena parte de esa información y por el uso que de ella hacen sus estudiantes, que suelen limitarse a bajar, recortar y pegar (muchas veces sin leer...).

Pero más molesto aún se siente el docente tradicional cuando las NTIC empiezan a sustituir su papel de transmisor principal, por ejemplo en cursos a distancia o semipresenciales. Si se queda sin “dar clases” y se reduce a responder consultas de sus alumnos siente que pierde sentido y valor. O puede percibir que esta es una oportunidad para encontrar nuevos roles y formas de ejercer la docencia. Puede ser el autor de todos o algunos de los materiales que sus alumnos leerán, afinando y reelaborando las ideas que durante años transmitió en sus clases. O puede abrirse incluso a nuevas perspectivas didácticas y pedagógicas, que cuestionen el substrato teórico de su *habitus* pedagógico.

De hecho, es frecuente que muchos docentes que se interesan por el uso de las NTIC en educación, al poco tiempo vuelvan –o lleguen por primera vez- a los debates pedagógicos de fondo. A esto contribuye también el hecho de que el trabajo docente puede volverse más visible para sus colegas y para sí mismos, saliendo de la “caja negra” del aula.

Aunque también suele suceder que muchos docentes rechacen todo ingreso de las NTIC ante la amenaza de desplazamiento de su rol transmisor o ante una sobreexigencia de trabajo que no es debidamente compensada (producción de materiales, atención a consultas, etcétera). Las computadoras acaban entonces cubiertas de polvo, como accesorios costosos e inútiles que decoran las aulas o aisladas en un aula especial a la que pocos acceden. Hasta que un nuevo programa de informática o conectividad educativa llegue, a veces con resultados similares a los anteriores. Buen negocio para los proveedores, malo para los sistemas educativos y para las sociedades que los pagan.

Para salir de este entrapamiento, a mi modo de ver, no hay más remedio que volver a plantearse el debate pedagógico y revisar los

modelos tradicionales. Aquí es donde tanto la perspectiva conductista como la crítico-constructivista ofrecerán salidas alternativas, por cierto muy diferentes, como ya lo planteé. Y con consecuencias distintas en el rol y la organización del trabajo docente.

En los enfoques conductistas, las NTIC permiten estandarizar los procesos educativos. Por ejemplo, generando paquetes que contienen tanto los contenidos a trabajar como las actividades a desarrollar y los mecanismos más o menos automatizados de evaluación. Esto es lo más habitual en educación a distancia, pero paquetes de este tipo pueden complementar también los sistemas presenciales.

Crear y utilizar este tipo de paquetes implica a su vez una compleja división de tareas. Ya no hay un docente sino un conjunto de roles diversificados. Como mínimo habrá dos. Por un lado un programador educativo, que es quien desarrolla los contenidos y actividades, planifica los estímulos adecuados y las formas de retroalimentación. Por otro lado, un instructor, que aplica el programa ya diseñado con sus alumnos.

En verdad, en la programación educativa puede haber todo un equipo de personas: uno o más especialistas en contenidos, otros en el diseño de actividades educativas, etcétera (los nombres también varían: diseñador pedagógico, ingeniero educativo, etcétera). Se suman además comunicadores, diseñadores gráficos, programadores web y multimedia, etcétera.

También del lado de la aplicación del programa puede ampliarse la gama de roles, especialmente en el caso de la educación a distancia. El tutor suele ser la figura más reiterada: quien está en contacto con sus alumnos y atiende sus consultas. Suele haber también supervisores, coordinadores, monitores y otra serie de roles, que atienden aspectos específicos.

En esencia, el modelo organizativo reitera los principios de la organización taylorista del trabajo. Hay una distinción clara entre quienes planifican y programan, quienes supervisan y quienes ejecutan las tareas que los primeros diseñaron.

Es claro que un modelo de este tipo limita fuertemente la autonomía docente –y no solo la del estudiante, como planteamos antes-. Sus márgenes de maniobra podían ser mayores o menores en la actividad tradicional, pero siempre cabía aquello de que, aún sin salir de los límites curriculares y normativos, “más allá de lo que el programa diga, yo en mi clase hago lo que quiero”. Aquí eso se acaba. En algunos casos se prevén “huecos” para que el tutor incorpore elementos propios o de sus alumnos, pero el conjunto está ya sólidamente construido.

La diferencia entre este tutor y aquel docente tradicional puede ser similar a la del obrero de la cadena de montaje y el artesano tradicional. El artesano adquiría su oficio en un proceso largo, realizaba su trabajo en forma integral y estaba orgulloso de su producto. El obrero de la cadena de montaje solo requería conocer la operación a su cargo, que podía aprender rápidamente. No necesitaba conocer el resto de las operaciones y en todo caso no podía decidir sobre ellas ni sobre el modo de realizar la propia, predeterminado por los manuales de operaciones. Tampoco necesitaba conocer el conjunto de lo producido, respecto a lo cual podía sentirse ajeno.

Un sistema que parecía muy eficiente, pero que también mostró su debilidad hasta hacer crisis hace ya varias décadas. Vino entonces la búsqueda de nuevas alternativas que, entre otras cosas, recuperaran niveles de autonomía para el trabajador. Algunas de esas búsquedas no pasaron de meros discursos sin correlato práctico. Otras lograron éxitos diversos. Muchas implicaron “neotaylorizaciones”, apoyadas, entre otras cosas, en un uso intensivo de las NTIC para afinar el control sobre los procesos productivos.

El tutor de un curso “empaquetado” con perspectiva conductista puede vivir una situación similar. Quizás en sus clases habituales no se sentía un artesano educativo, atrapado en los límites de un sistema tradicional. Ahora tal vez puede trabajar desde su casa y flexibilizar sus horarios. Pero sus márgenes de creatividad pedagógica se redujeron aún más. Puede suceder además que el trabajo invada ahora todos sus tiempos, en la bandeja de correos por contestar. Y

el registro electrónico de cada una de sus actividades on-line facilita la tarea del supervisor o el coordinador. La transparencia relativa del sistema puede ser un panóptico informático.

El sueño de Skinner de la automatización de la educación puede cumplirse ahora mejor que nunca. La obsesión por la eficiencia ha dado sus frutos. Todo está previsto, con objetivos precisos para cada actividad y evaluaciones precisas de su cumplimiento, medibles siempre en términos de conductas observables. Claro que, con frecuencia, los objetivos *en* la educación hacen perder de vista los objetivos *de* la educación, el sentido de educar (Gimeno Sacristán 1990). Y que no todo funciona tan bien: las deserciones crecen, el estudiante aislado se desmotiva, etcétera. Pero ya vendrán los ingenieros a arreglarlo con nuevos y mejores diseños educativos, nuevos y mejores programas informáticos. O habrá que capacitar más a los docentes en cuestiones de psicología y relaciones humanas, para que sepan motivar mejor a sus estudiantes.

O bien se puede buscar otro camino, como el que ofrecen las perspectivas constructivistas y crítico-dialógicas. Desde este enfoque, el primer problema a plantearse es la estandarización. A mi juicio, un cierto grado de estandarización resulta inevitable en actividades educativas a distancia (cfr. Kaplún 2005b) y mucho menos o ninguno en otros casos.

En principio es posible diseñar paquetes educativos “constructivistas”. De hecho, hay muchos cursos y materiales “empaquetados” que explicitan una perspectiva pedagógica de este tipo. Pero si esta perspectiva es consistente estarán bastante lejos del paquete típico conductista en varios sentidos. Y a veces simplemente el paquete se desatará.

Como mínimo habrá muchos “huecos” a ser “llenados” por el trabajo de estudiantes y docentes, de acuerdo con sus realidades y necesidades específicas, tanto en lo que se refiere a contenidos como en lo que tiene que ver con las actividades mismas. O se van produciendo pequeños paquetes a medida que se va avanzando, de acuerdo a los

procesos grupales continua y colectivamente evaluados (cfr. Kaplún 2005b). O directamente se descarta la idea del paquete y se prefiere usar las NTIC, sea a distancia como en procesos presenciales o combinados, principalmente como medio para publicar y herramienta para el diálogo entre los actores educativos.

Cualquiera de estas opciones incorpora, en grados diversos, la idea de que el docente –y también los estudiantes- participan de la autoría y la construcción de contenidos. Ello no descarta autorías especializadas –y por supuesto uso de bibliografía ya existente-. Pero el espacio educativo es un lugar donde apropiarse críticamente de esos textos y construir otros. Las NTIC pueden ser herramientas muy útiles para construir colectivamente, debatir y confrontar estos textos.

Esto requiere de un docente que trabaja en la perspectiva de estimular a sus estudiantes a investigar e investiga junto con ellos. Pero además investiga y reflexiona sobre su propia actividad educativa para repensarla. Y comparte esta reflexión con otros colegas. Y a partir de allí se propone nuevas formas de acción individual y colectiva. En este sentido, las NTIC, con su facilidad para publicar y dialogar, pueden potenciar la idea de la investigación-acción como base para la transformación de la enseñanza (Carr y Kemmis 1988) y la idea del docente como intelectual transformativo (Giroux 1990).

En este sentido, la distinción misma entre docente y tutor tiende a diluirse, expresando en todo caso la particular situación de la educación a distancia, pero subrayando la idea de que sus roles básicos se mantienen. Un buen tutor, al igual que un buen docente, “genera propuestas de actividades para la reflexión, apoya su resolución, sugiere fuentes de información alternativas, ofrece explicaciones, favorece los procesos comprensivos; es decir, guía, orienta, apoya” (Maggio 2000:143). No es entonces el mero ejecutor de un paquete diseñado por otros. Conserva –o potencia- la integralidad del trabajo pedagógico, como trabajo de construcción de conocimientos a partir del diálogo de saberes.

Optar por una u otra concepción pedagógica y por una u otra forma de entender el rol y modo de organización el trabajo docente implica, entonces, usar de modos diferentes las mismas tecnologías. Pero también implica optar por y construir tecnologías diferentes. Así por ejemplo, a la hora de elegir o diseñar una plataforma para educación a distancia o LMS,¹³³ quienes opten por una orientación dialógico-constructivista buscarán que el sistema prevea trabajo en grupos, trabajo colaborativo y amplias posibilidades de autoría para alumnos y tutores. O a la hora de escoger o diseñar sistemas de video conferencia, tratarán de asegurarse las mayores posibilidades de interacción entre todos los puntos y no solo entre un control central y cada punto. Es decir: las tecnologías tampoco son neutras pedagógicamente.

La dimensión geopolítica: del “libre comercio educativo” a las redes de desarrollo local y regional

La idea de que un mismo paquete educativo es pertinente para cualquiera y en cualquier lugar, independientemente de su contexto social y cultural, puede ser funcional a una tendencia creciente a “exportar educación” desde los países centrales a los periféricos.

En verdad hay dos maneras de “exportar” educación. La primera es instalar una sucursal de un servicio educativo ya existente en otro país. Aunque esto no sea estrictamente exportar, la tendencia de los acuerdos comerciales internacionales, desde la OMC a los tratados bilaterales de los Estados Unidos con diversos países latinoamericanos, pasando por el NAFTA o el fallido ALCA, ha sido considerar a cualquier servicio e inversión como parte del “libre comercio”. A partir de este principio, por ejemplo, los países deben abrir sus fronteras para que cualquier servicio de otro país pueda instalarse en su territorio sin restricciones y recibiendo un “trato nacional” (cfr. ALCA 2001, Barrow 2001, ASC 2001).

Instalar un “servicio educativo” en otro país en esas condiciones tiene muchas ventajas. Entre otras, permite aprovechar comercialmente el

133 Por la sigla en inglés: Learning Management System.

prestigio real o supuesto de una institución del primer mundo pero con buena parte del personal local, que cobrará salarios del tercer mundo. Eventualmente se puede directamente acordar con una institución local una suerte de franquicia para proveer el servicio. Algo similar pero a la inversa de lo que ya está aconteciendo con la instalación de laboratorios de países centrales en los periféricos, en una especie de maquila científica.

Pero esta modalidad “exportadora” implica también esfuerzos e inversiones importantes, traslado de personas, etcétera. Y, mientras los tratados de libre comercio que incluyen este tipo de cláusulas no se generalicen lo suficiente, sigue habiendo restricciones importantes. Por eso el segundo camino resulta muy conveniente, en la medida que no tiene de momento casi regulaciones a la vista: la educación a distancia, potenciada ahora por las nuevas tecnologías, saltea mucho más cómodamente fronteras. El mismo paquete que se ofrece en el propio país puede ahora exportarse a muchos otros, sin pagar impuestos aduaneros y con las consiguientes economías de escala. O, si es necesario, se hará un paquete especial para esta exportación.

También a nivel de la OMC y otros organismos avanza la idea de considerar una mercancía más a los llamados derechos de propiedad intelectual. Esto asegura que “productos” como los culturales y educativos pertenezcan a la empresa que se los apropia legalmente. Ello permite comercializar sin problemas cualquier producto intelectual por el que se pague o simplemente por el que se proclame la propiedad si nadie lo había hecho antes, como ya ha pasado con las patentes de hierbas medicinales tradicionales (Lander 2002). Un sello de *copyright* puede asegurar que todo uso posterior del material educativo deba pagar derechos a sus detentores.

De momento, es el sector educativo terciario y específicamente las universidades españolas quienes mejor están utilizando estas posibilidades en América latina, aprovechando sus ventajas lingüísticas y su vínculo histórico con la región. Son muchas las

que han desembarcado en el continente en las más diversas áreas de conocimiento. Por ahora priorizan los posgrados, porque saben que allí es donde hay mejores posibilidades de competir con las universidades locales, que no tienen ofertas o no resultan tan atractivas para los estudiantes potenciales, que ahora pueden hacer un posgrado en el exterior sin moverse de casa. Las carabelas del nuevo desembarco navegan por Internet.

Claro que plantear así las cosas, en términos de puro neocolonialismo académico, es generalizar injustamente y desconocer las ventajas que esta situación puede tener. No todas las universidades tienen la misma concepción pedagógica ni trasladan su “paquete” sin más. Hay también buenos ejemplos de programas académicos construidos en verdadera colaboración con universidades y académicos locales, generando ricos intercambios Sur-Norte y Sur-Sur. Experiencias donde además se apuesta fuertemente a la generación de conocimientos locales compartidos horizontalmente. Y que, por cierto, incluyen fuertes componentes presenciales y trabajo en grupos locales.¹³⁴

Precisamente este tipo de experiencias surgidas por iniciativa externa se relaciona con la otra tendencia también creciente, que es el fortalecimiento de redes locales, nacionales y regionales de cooperación en el terreno científico y educativo en los propios países del Sur. En América latina, al menos, estas redes no son nuevas, pero las NTIC han permitido en algunos casos potenciarlas notablemente. Estas redes permiten, según los casos, apoyar el trabajo educativo presencial de sus integrantes, brindar recursos bibliográficos y de información que antes difícilmente circulaban entre países del Sur, y ofrecer alternativas de educación a distancia mucho más cercanas culturalmente a las personas y comunidades de la región.¹³⁵

Estos esfuerzos tienden a equilibrar, al menos un poco, el fuerte desbalance cultural que los procesos de globalización en curso han

134 Como el Máster en Gestión de redes territoriales para el desarrollo sustentable, que dirigiera Tomás Rodríguez Villasante, de la Universidad Complutense de Madrid Cfr. www.redes.eurosur.org

135 Quizás uno de los casos más completos en este sentido a nivel regional es el del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Cfr. www.clacso.org

acentuado, homogeneizando “con vista al Norte”, desde Mc. Donalds a la música, desde la bibliografía científica “de referencia” al dominio del inglés en Internet.

Precisamente ese es el tipo de esfuerzo que alienta la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural: “Toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural” (Unesco 2001:20). Aunque la Convención aprobada por la Conferencia General de Unesco en octubre de 2005 prefirió centrarse más en los productos e industrias culturales, con menciones escasas a la educación, la idea de que “la cultura” (aún en este sentido restringido) no es una mercancía más empezaba, por fin, a abrirse paso en los organismos internacionales. Esto significa, por ejemplo, que los países tienen derecho a establecer restricciones al ingreso de productos culturales extranjeros y medidas de apoyo al desarrollo de sus industrias culturales locales. Exactamente lo contrario de lo promovido por organismos como la OMC. Lo contrario también que las tendencias dominantes –al menos inicialmente- en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, organizada por otra agencia de las Naciones Unidas, la Unión Internacional de Telecomunicaciones.

Igual que con el Informe Mc Bride (1980), que proponía un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación, otra vez es desde la Unesco de donde surgen ese tipo de iniciativas, que encuentran fuerte apoyo en el Sur (y en este caso también en países europeos) y dura resistencia de los Estados Unidos. Esperemos que la historia no se repita.¹³⁶

Más allá de todos los reparos que puedan ponerse a textos imperfectos como estos, surgidos de consensos complejos entre tantos actores, depende en parte de nosotros, los ciudadanos del Sur del planeta, que estos derechos se abran paso en las conciencias

¹³⁶ Como se recordará, aquella iniciativa llevó al retiro de los Estados Unidos de la Unesco, con las consecuencias políticas y financieras del caso. Poco del NOMIC alcanzó por otra parte aplicación real y la mayor parte de esas aplicaciones retrocedieron luego (Cfr. Beltrán 2000).

y en la vida de nuestras comunidades. Y que se amplíen hacia el terreno propiamente educativo.

En esa lucha podemos y sin duda deberemos hacer un uso intensivo de las NTIC.

Bibliografía

- ALCA (2001) *Borrador de acuerdo ALCA*. En www.ftaa-alca.org
- Aparici, Roberto (2004) "Mitos de la Educación a Distancia y de las Nuevas Tecnologías". En *Programa Modular de NTIC*. Temas de debate UNED, Madrid. www.uned.es/ntedu/ espanol/temas-de-debate.
- ASC (2001) El Proyecto del ALCA y los derechos de los inversionistas: un "TLCAN Plus". Alianza Social Continental www.asc.hsa.org
- Barbosa, André; Castro, Cosette (2005) "A nova ordem tecnológica. Um ensaio a partir da ética e da política". Ponencia en *Seminario Políticas públicas de comunicación en el Cono Sur*, Universidad de la República, Montevideo.
- Barlow, M. (2001) *Area de Libre Comercio de las Américas y la amenaza para los programas sociales, la sostenibilidad del medio ambiente y la justicia social*. Council of Canadians www.candadians.org
- Bates, Anthony (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Gedisa, Barcelona.
- Beltrán, Luis Ramiro (2000) "El Nuevo Orden Internacional de la Información: el sueño en la nevera". *Revista Chasqui* N° 70, Quito.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1979) *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Laia, Barcelona.
- Bruner, Jerome (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Visor, Madrid.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- Freire, Paulo (1977) *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1980) *Pedagogía do oprimido*. (8ª ed.) Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI.
- GarcíaAretio, Lorenzo(2001) "Formación a distancia para el nuevo milenio. ¿Cambios radicales o de procedimiento". *EDUCA- Madrid, 2001* <http://prometeo.cica.es/teleformacion>

- Gatti, Elsa (2001) "Una mirada pedagógica a la educación a distancia". Presentado en *Seminario Educación a Distancia: Metodología Pedagógica, Medios Técnicos y Tutorías*. Universidad de la República – AECI, Montevideo
- Gimeno Sacristán, José (1990). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- Giusta, Agnela, Franco, Iara (orgs.) (2003) *Educação a distância. Uma articulação entre a teoria e a prática*. Ed. PUCMinas, Belo Horizonte.
- Huergo, Jorge (2000) "Las nuevas tecnologías y la educación". En *Cultura escolar y cultura mediática*. Jorge. Huergo y Ma. Belén Fernández. UNP, Bogotá.
- Kaplún, Gabriel (2000) "La interacción en la educación a distancia". Conferencia en *Seminario Educación a distancia y nuevas tecnologías en educación*. Universidad de la República-AECI.
- Kaplún, Gabriel (2001a) "El 'e-learning': ¿una "revolución pedagógica" sin pedagogía?" Ponencia en *II Seminario Latinoamericano de ALAIC*, La Plata (Argentina) 2001.
- Kaplún Gabriel (2001b) *Comunicación, educación y cambio*. Ed. Caminos, La Habana.
- Kaplún, Gabriel (2005a) "El ateneo electrónico". En Marques de Melo et. al. (orgs.) *Sociedade do Conhecimento: aportes latino-americanos*. UNESCO-UMESP, Sao Paulo.
- Kaplún, Gabriel (2005b) *Aprender y enseñar en tiempos de Internet. Formación profesional a distancia y nuevas tecnologías*. CINTERFOR-OIT, Montevideo (en prensa).
- Kaplún, Mario (1996) *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Kaplún, Mario (1998) "Procesos educativos y canales de comunicación". En Rev. *Chasqui* N° 64, Quito. También en Revista *Comunicação & Educação* N° 14, 1999, USP, São Paulo.
- Lacerda, Juciano (2004) "A comunicação digital e os desequilíbrios e esperanças em torno a definição de uma sociedade da informação: experiência latino-americana". En *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* N° 1, ALAIC, Sao Paulo.
- Lander, E. (2002) *Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global*. En Walsh et. al. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Abya Yala – UASB, Quito.
- Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires.
- Luna, María (1997) "¿Tecnologías para la enseñanza o tecnologías para el aprendizaje?" En Inestrosa, Sergio (comp.) *Diversidad, tecnología y comunicación*. Universidad Iberoamericana – FELAFACS, México.

- Maggio, Mariana (2000) "El tutor en la educación a distancia". En Litwin, Edith (comp.) *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*, Amorrortu, Buenos Aires.
- McBride, Sean (1980) *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- McLaren, Peter (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- Monte, María y Bolaño, César (2001) "Mundo do trabalho e educação a distância" - En Revista *Comunicação & Educação* N° 20, ECA-USP, Sao Paulo.
- Orozco, Guillermo (2002) "Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI". En Rev. *Comunicação & Educação* N° 23. São Paulo, ECA-USP.
- Pérez Miranda, R. y Gallego-Badillo, R (1996) *Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Bogotá, Ed. Magisterio.
- Pillar Grossi, Esther (1993) *Construtivismo pós-piagetiano*, Petrópolis, Vozes.
- Pozo, Ignacio (1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza, Madrid.
- Prieto, Daniel y Gutiérrez, Francisco (1991) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. RNTC, San José de Costa Rica.
- Skinner, Barhus Frederic (1970) *Tecnología de la enseñanza*. Labor, Madrid.
- Skinner, Barhus Frederic (1985) *Aprendizaje y comportamiento*. Martínez Roca, Barcelona.
- Téliz, Ronald (2005) "Conectarse a la sociedad de la información y el conocimiento". Ponencia en *Seminario Políticas Públicas de Comunicación en el Cono Sur*. Universidad de la República-FELAFACS, Montevideo.
- UNESCO (2001) *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*. UNESCO, París. En www.unesco.org
- UNESCO (2005) *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Unesco, París 2005 (disponible en www.unesco.org)
- Víser, Jan (2000) "Comunidades de aprendizaje en red". En *Teleseminario sobre Redes de Aprendizaje*, Universidad de Guadalajara.
- Vygotski, Lev (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.
- Vygotski, Lev (1979) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- WSIS (2003) *Construir sociedades de la información que atiendan a las necesidades humanas*. Declaración de la Sociedad Civil a la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. WSIS, Ginebra. www.wsis2005.org