

# **e-Learning comunicación y educación El diálogo continúa en el ciberespacio**

**Daniel Prieto Castillo  
Peter van de Pol**



**Copyright © 2006 por RNTC**  
**Hilversum, Países Bajos**  
**Primera edición: septiembre de 2006**

302.2 Prieto Castillo, Daniel  
P948e e-Learning, comunicación y educación: el diálogo continúa en el ciberespacio /  
Daniel Prieto Castillo y Peter van de Pol.  
- 1a ed. - San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Centre, 2006.  
242 p; 17 x 24 cm.

ISBN: 9968-903-29-9

1. COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN. 2. EDUCACIÓN. 3. TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN.  
I. Van de Pol, Peter, coa. II. Título.

#### **Gerente general de RNTC**

Lem van Eupen

#### **Gerente de RNTC – Latinoamérica**

Carlos E. Cortés

#### **Editores**

Carlos E. Cortés & Amable Rosario

#### **Traducción de la Segunda Parte**

Ana Prieto

#### **Diseño y diagramación**

Gloria Díazgranados

#### **Diseño de portada**

Gloria Díazgranados

#### **Corrección**

María Díazgranados M.

#### **Impresión**

Quebecor Wold, Bogotá



Si usted desea hacer uso de esta obra, envíe su solicitud a:  
RNTC – Latinoamérica, Apartado 880-1007 San José, Costa Rica,  
academico@rntc-la.org. Tel. +506 220 4141 Fax +506 220 4302.

# Contenido

<b>Prólogo</b>	7
<b>Las bases del diálogo</b>	13
<b>Los autores</b>	17
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>Construir lo pedagógico en América Latina. Medio siglo de experiencias en la comunicación</b>	19
<b>Pórtico a un libro de pedagogía</b>	21
<b>Comunicación para el desarrollo en el contexto de América Latina</b>	29
Grandes líneas de un complejo proceso	29
En torno a la comunicación popular	45
Variaciones en torno a lo alternativo	55
Comunicación y cultura	61
El cliente me necesita	67
Las carreras de comunicación	71
<b>Comunicación y educación en América Latina</b>	77
Nuestros maestros	77
Orígenes y desarrollos de la comunicación educativa	89
Nuestro itinerario en la comunicación educativa	93
<b>Las tecnologías en la educación</b>	101
Consumo desordenado	102
La última década	105

<b>B</b> alance de medio siglo	109
<b>E</b> l itinerario de RNTC	117
La experiencia en CIESPAL	119
La experiencia centroamericana	119
Hacia el mundo digital	120
La línea pedagógica	121
<b>L</b> a mediación pedagógica	123
El umbral pedagógico	126
El texto paralelo	128
Aprendizaje y comunidad	130
Las prácticas de aprendizaje	132
Mediación pedagógica de las tecnologías	134
<b>F</b> inal: para enseñar, aprender	137
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>Un modelo pedagógico para e-Learning. Pasado, presente, y un vistazo al futuro de e-Learning</b>	139
<b>U</b> na definición de e-Learning	141
¿Qué es e-Learning?	141
Límites de la educación tradicional	145
La ampliación es un continuum	150
Qué me ofrece el e-Learning	157
<b>U</b> n modelo pedagógico para e-Learning	163
La primacía de lo pedagógico	163
La organización del entorno de aprendizaje	165
Acerca de la práctica docente	166
El misterio del aprendizaje	168
Los dominios del aprendizaje	180
Acerca de las actitudes	184

<b>Prácticas efectivas de aprendizaje</b>	189
La vieja sabiduría china	189
¿Qué es una enseñanza efectiva?	193
Tipología de prácticas efectivas de aprendizaje	207
<b>Prácticas efectivas de aprendizaje para e-Learning</b>	217
La tecnología entra en escena	217
Como pez dentro y fuera del agua	218
El interior de un entorno de e-Learning	220
Tipología de las prácticas de e-Learning	235
<b>Lecturas sugeridas sobre e-Learning y pedagogía</b>	241
<b>Epílogo</b>	243



# Prólogo

Por Lem van Eupen, gerente general de RNTC

La experiencia y la práctica de Radio Nederland Training Centre (RNTC), en medios, educación y desarrollo, han estado marcadas por sucesivas aproximaciones y maduración de procesos de comunicación educativa, para acercarnos a las necesidades de aprendizaje de nuestros destinatarios.

Dicho esfuerzo adquirió un gran impulso cuando publicamos, en los años noventa, una sistemática propuesta teórica y metodológica recogida en español en los cinco volúmenes de la colección RNTC, que se inició con *La mediación pedagógica* de Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto, entendida como la promoción y el acompañamiento del aprendizaje\*.

Pasados 15 años de aquel arranque, este nuevo libro dirige una mirada a los recientes desafíos para la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, en la coyuntura de unas sociedades “del conocimiento y la información”, cuyos contextos padecen profundas contradicciones. Es decir, nuestra reflexión vincula ahora el e-Learning, la comunicación y la educación. Y, como el título lo indica, el diálogo continúa en el ciberespacio.

El e-Learning abarca hoy todas las actividades necesarias para crear y usar un entorno de aprendizaje mediante el uso de tecnologías de información y

---

\* Francisco Gutiérrez Pérez & Daniel Prieto Castillo. *La mediación pedagógica. Apuntes para una Educación a Distancia alternativa*. San José de Costa Rica: RNTC, 1991. A esta obra le siguieron el volumen II: *Producción de materiales para neolectores*, de Daniel Prieto Castillo, en 1991; el volumen III: *El discurso pedagógico*, de Alejandra Ciriza, Estela Fernández, Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez Pérez, en 1992; el volumen IV: *La mediación pedagógica para la educación popular*, de Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo, en 1994. Y finalizó con el volumen V: *El texto paralelo: una estrategia de aprendizaje*, de Geraldine Grajeda Bradna, en 1994. Esta colección se publicó en coedición con las universidades San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar, y con el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA.

comunicación (TIC). Sin embargo, el prefijo e-, referido a “electrónico”, suele constituir un sesgo que coloca lo tecnológico por encima del propio proceso de aprendizaje. Por esta razón optamos por mantener el término en inglés y construir una propuesta para entender sus modalidades a la luz de otras prioridades.

A menudo, las palabras en boga tienden a asumirse como sobrentendidas. Pero, nada más lejos de ello que, por ejemplo, la propia existencia de un ciberespacio. En 1984, el mismo año en que George Orwell creyó cumplida su antiutopía del Hermano Mayor, el autor canadiense William Gibson acuñó el término “ciberespacio” en su novela *Neuromante*. Pero lo hizo para referirse a una “alucinación consensuada”. Dos décadas más tarde, su concepto se hizo necesario para describir ya no un desvarío colectivo, sino una realidad que, aún confinada a su existencia virtual, ha transformado la existencia humana y el carácter de nuestras sociedades.

Por encima de cualquier virtud o defecto, las nuevas TIC mejoran y amplían la capacidad de comunicación de grupos e iniciativas que pueden producir conocimiento, decisiones y acciones, basados en el diálogo y el debate ciudadano promovido por los medios. Y ese es un hecho que no podemos desconocer ni subestimar.

Por tanto, resulta lógico y urgente promover y acompañar el aprendizaje también en el nuevo contexto del e-Learning, la brecha digital y las nuevas formas de infopobreza, en un momento en que el cumplimiento de las metas de desarrollo del milenio puede significar la viabilidad o inviabilidad de numerosas sociedades.

Desde su fundación, en 1968, RNTC promueve y acompaña el aprendizaje para combatir la pobreza y alcanzar procesos de desarrollo sostenible en todo el mundo. Sin embargo, esta nueva coyuntura nos desafía a repensar las condiciones de ese aprendizaje y sus posibilidades en la virtualidad de las redes digitales y el ciberespacio.

Hoy, numerosas instituciones, comerciales y no comerciales, le apuestan a ofertas de e-Learning con resultados muy diferentes. Y la confusión acerca de la verdadera naturaleza del nuevo fenómeno torna muy difícil encontrarles soluciones prácticas a problemas reales, así como tomar decisiones bien fundamentadas al momento de incorporar este concepto en la práctica educativa.

Si bien el e-Learning tiene un claro origen en la aplicación de TIC a las empresas comerciales, en la actualidad también abarca el uso de dichas tecnologías en la educación, para promover la igualdad de oportunidades en la llamada “sociedad del conocimiento”. Y ello no se va a lograr por el simple hecho de poner la tecnología por delante (electrónico), ni mucho menos por aplicar las

viejas reglas de la educación a distancia a un nuevo entorno de aprendizaje basado en el protocolo de Internet.

Nuestra experiencia, iniciada en 2003, nos ha llevado a empujar los límites del concepto, hasta ahora reducidos a esos ámbitos de lo electrónico y la educación a distancia. Cuando RNTC lanzó su iniciativa de e-Learning en América Latina, hacía parte del paquete de oportunidades de capacitación que ofrecíamos en nuestros cursos y talleres presenciales, a cargo de Peter van de Pol y Amable Rosario.

No obstante, los temas y contenidos de los cursos de e-Learning, en alianza con el Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica, INA; la Cámara Nacional de Radio de Costa Rica y, poco después, Plan, pasaron de la temática básica de la producción radiofónica, a otros ámbitos más amplios ligados a la comunicación para el desarrollo y el cambio social.

Al servirle a diversos tipos de interlocutores (individuos, organizaciones educativas, gubernamentales, no gubernamentales y medios de comunicación), nuestra iniciativa de e-Learning no solo probó ser acertada sino que se convirtió en un método predominante de nuestras acciones pedagógicas.

De hecho, nos permitió confirmar que existe una creciente demanda por adquirir habilidades y destrezas, nuevos conocimientos o algún tipo de actualización en el manejo cotidiano de procesos y productos de comunicación educativa. Y que las diversas modalidades de e-Learning ofrecen numerosas ventajas para las instituciones que las utilizan, pues permiten, entre otras opciones:

- alcanzar más destinatarios, dado que sus límites físicos y temporales son mínimos;
- prestarles servicios a diferentes tipos de interlocutores, al combinar posibilidades pedagógicas formales y no formales;
- capacitar de manera más flexible y a la medida, en términos de presencia física y estructura temporal;
- impartir educación y capacitación a grupos geográfica o socialmente marginados;
- solventar las necesidades de aquellas personas que no pueden acceder a la educación o la formación convencional.

Durante el proceso, también pudimos confirmar que el adoptar diferentes modalidades de e-Learning nunca constituyó un rompimiento en nuestra búsqueda permanente de promover y acompañar el aprendizaje.

Y la razón es sencilla, aunque muchas veces pasada por alto: en cualquier entorno de aprendizaje, la interacción entre docentes, alumnos, actividades pedagógicas y materiales de estudio, constituye el lugar en el cual se produce el aprendizaje.

De ahí que hoy partamos de redefinir el e-Learning para entenderlo como “la ampliación del entorno de aprendizaje, más allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales, a través del uso de tecnologías digitales en red”.

Es decir, para nosotros, el verdadero potencial del e-Learning está en la metodología mediación pedagógica y no exclusivamente en la tecnología. No es otra cosa lo que demuestra el itinerario de la comunicación educativa en el contexto de la pedagogía latinoamericana.

En las siguientes páginas, Daniel Prieto Castillo y Peter van de Pol recogen dos trayectorias. En primer lugar, el recorrido de cincuenta años de la comunicación educativa en el contexto latinoamericano. Y, de forma paralela, las cuatro décadas de experiencia de RNTC, su práctica y sus aportes como centro de excelencia en medios, educación y desarrollo, para desembocar en una propuesta viable de aplicación de modalidades de e-Learning en cualquier entorno de aprendizaje.

Con este telón de fondo, RNTC le da continuidad a su misión institucional dedicada a la facilitación de procesos de comunicación educativa entre *stakeholders* del Norte y del Sur, en los intereses del desarrollo de los medios y el uso de los medios para el desarrollo.

El éxito de nuestra iniciativa de e-Learning para América Latina también significó un desafío fundamental: la gran demanda de formación, tanto individual como del personal de organizaciones, creó un nuevo entorno de interlocutores diversificados, que nos ha obligado a repensar el diseño y el desarrollo de nuevos cursos, cuya experiencia fue recogida por Peter van de Pol y Amable Rosario en la reunión de La Onda Rural, celebrada en Quito, Ecuador, en 2004.

Para construir respuestas con amigos y asociados, convocamos un seminario sobre el tema, en San José de Costa Rica, en febrero de 2005, en el cual nos honraron con su presencia expertas y expertos de América Latina en educación a distancia, nuevas tecnologías, agencias internacionales, miembros de ONG dedicadas a la comunicación educativa y para el desarrollo, universidades, medios de comunicación y miembros de RNTC de Holanda y Costa Rica.

Al compartir conocimientos, experiencias y el análisis profundo de los desafíos y los riesgos del potencial de esta iniciativa de e-Learning, pudimos identi-

ficar futuros interlocutores en América Latina; necesidades básicas de esos posibles interlocutores; respuestas más eficaces a esas necesidades; así como posibles alianzas estratégicas y la necesidad de formar un equipo básico de facilitadoras y facilitadores para e-Learning.

Al cabo de un año, con más experiencia acumulada y un proyecto piloto desarrollado en convenio con FELAFACS y la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Daniel Prieto Castillo y Peter van de Pol asumieron la encomienda de recoger en este libro los principales elementos de esa trayectoria, que no nos pertenece más que en los aportes que hemos podido hacer a lo largo de las cuatro décadas pasadas.

Sin embargo, al hacerlo, como bien lo aclara Daniel, no nos mueve el interés de:

- presentarnos como modelo de una pedagogía a seguir;
- ofrecer soluciones más o menos mágicas a los problemas de la educación formal y no formal;
- presentar una plataforma tecnológica colmada de herramientas milagrosas;
- alzarnos como la alternativa a la complejidad de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en estos comienzos de siglo.

Nos mueve la misma inquietud que nos impulsa desde hace décadas: qué hacer para promover y acompañar el aprendizaje, en una coyuntura histórica como la presente. Cabe a ustedes, lectoras y lectores, decidir cuán útil puede resultar nuestra propuesta.

# Las bases del diálogo

*Por Carlos E. Cortés y Amable Rosario, editores*

Durante los últimos cincuenta años, miles de experiencias teóricas y metodológicas de comunicación educativa cimentaron en América Latina una valiosa cultura pedagógica. Hoy podemos constatar que el entorno típico de las llamadas sociedades de la información y del conocimiento es intenso en tecnología y rico en información. Y sabemos que la creciente brecha digital genera desigualdad entre quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación, y quienes no lo tienen y no pueden beneficiarse de ellas.

Pero, esta comprobación también evidencia una debilidad de fondo: la explosión actual de propuestas educativas de e-Learning, y el uso de tecnologías digitales en red, cada vez más controlado por facultades de ingeniería y empresas comerciales de software educativo.

Es decir, las propias instituciones dedicadas a la comunicación educativa han caído en una especie de trampa tecnicista, que le atribuye el éxito del e-Learning al despliegue tecnológico y tiende a pasar por alto una lección histórica fundamental: la posibilidad de ampliar los entornos de aprendizaje, más allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales, no depende tanto de la tecnología, sino de nuestra propia capacidad de promover y acompañar dicho aprendizaje.

Por esa razón, este libro se estructura en dos partes: en la primera, Daniel Prieto Castillo abarca los principales momentos de la trayectoria histórica latinoamericana, enmarcada por las nociones de comunicación para el desarrollo; comunicación popular, y comunicación alternativa. Con esos elementos, recoge las relaciones fundamentales de la comunicación con la cultura, la educación y las tecnologías; y concluye con un recorrido por los aportes y los aprendizajes de RNTC en la región, a la luz de experiencias y conceptos marcados por la mediación pedagógica.

En la segunda parte, Peter van de Pol desarrolla un análisis para mostrar-nos que la mezcla de publicidad y confusión, en el ámbito del e-Learning, ha

generado mucho caos y pocas experiencias rescatables. Por ello, nos propone un concepto de e-Learning capaz de romper las ataduras del tecnicismo y de una mal entendida recuperación de las reglas tradicionales de la educación a distancia.

El itinerario de Prieto Castillo propone mucho para admirar y para analizar críticamente. Su línea de lectura nos confronta con obstáculos que se han puesto al aprendizaje –y, se siguen poniendo–, en lo social y lo educativo. Es un trayecto útil para recordarnos que en América Latina disponemos de una rica cultura pedagógica cuyo espesor nos brinda muchos recursos para enfrentar los nuevos retos.

Por su parte, van de Pol retoma los principales elementos de esa pedagogía centrada en el aprendizaje, y nos recuerda que “gente diferente aprende cosas diferentes de manera diferente”: un punto de partida cuya obviedad ha sido pasada por alto en numerosas experiencias de e-Learning en las que unos cuantos algoritmos pretenden sustituir la presencia de un verdadero modelo pedagógico que atienda a esas diferencias mediante prácticas eficaces de aprendizaje.

Esta clave constituye el eje de la mediación pedagógica promovida por RNTC, y desemboca en un reconocimiento de las particularidades de un entorno de e-Learning, y en una propuesta que también es un epílogo abierto, pues mal haríamos en dar por hecho que dicho entorno no sufrirá profundas modificaciones en los próximos años.

Los capítulos, sin embargo, no fueron escritos a dos manos. Por ello, el libro mantiene sus estilos personales de escritura, pero deja ver que las dos partes se entrelazan en el modelo pedagógico, y en el valor que los autores le reconocen al educador, a la pedagogía y las prácticas de aprendizaje, así como a la formación pedagógica previa a nuestra relación con las tecnologías.

El Decenio de las Naciones Unidas de la educación con miras al desarrollo sostenible (2005-2014), y las “metas del milenio” para 2015, representan una nueva visión en la cual la educación ayuda a las personas a comprender mejor el mundo en el que viven, y a tomar conciencia de la complejidad y de la interdependencia de problemas que amenazan nuestro futuro y mantienen a poblaciones enteras confinadas en los márgenes de la globalización.

Por un lado, las demandas de educación (básica, primaria, secundaria, terciaria, técnica, no formal y permanente), han aumentado en todas las sociedades y exceden la oferta actual. Por otro, el carácter actual de los aprendizajes relevantes ha desbordado el universo de la educación formal y ha alcanzado todos los ámbitos de la vida cultural, económica y social.

Para responder este desafío, cualquier organización educativa requiere hoy ampliar sus entornos de aprendizaje y acoger las modalidades de lo no formal, lo virtual y las propias necesidades especiales de muchos seres humanos. Si la globalización ha comportado la aparición de nuevas formas de ignorancia, es preciso plantear hoy nuevas alfabetizaciones y maneras de educar y de difundir el conocimiento, para que la convivencia entre individuos y colectivos en un mundo globalizado se rija por el respeto y la comprensión<sup>1</sup>.

En esa búsqueda, sin lugar a dudas, el e-Learning sustentado en la pedagogía ocupa un lugar preferencial.

---

<sup>1</sup> Ver: UNESCO. *Educación para los medios: comunicadores y educadores*. Barcelona: Foro Internacional de Culturas, 2004. Y UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. París: UNESCO, 2005.

## Los autores

DANIEL PRIETO CASTILLO es un educador argentino dedicado desde la década de los sesenta a tender puentes entre la comunicación y la educación. Ha trabajado en la mayoría de los países de la región, en instancias de educación formal y no formal. Es autor de más de 40 libros, producto de sus investigaciones y de sus experiencias en América Latina. La Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín le otorgó en 1999 el doctorado Honoris Causa en Comunicación Social. Con Francisco Gutiérrez Pérez impulsó, a fines de la década de los ochenta, (la propuesta de la mediación pedagógica, en el marco de un proyecto de RNTC en Guatemala. Desde 1995 dirige el Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria, en la UNCuyo, Mendoza, Argentina, y es consultor externo de RNTC.

PETER VAN DE POL posee un minucioso conocimiento teórico y una profunda experiencia práctica en relación con métodos innovadores de enseñanza, además de un sentido preciso acerca de cómo, cuándo y dónde incorporar tales técnicas. Ha enseñando, diseñado y asesorado en el campo de la educación y la capacitación en general, y del e-Learning en particular, tanto en Europa como América Latina, Asia y África. Ha estado a cargo de la adaptación de métodos participativos y colaborativos usados en cursos presenciales de RNTC para entornos *online*. Ha coordinado la transformación de la educación presencial al e-Learning, para la oficina de RNTC en Latinoamérica, y es responsable de la implementación de recursos de aprendizaje *online* en RNTC Europa, Asia y África. Estudió Filosofía, Historia Moderna de Oriente Medio e Historia Antigua en la Universidad de Amsterdam. Tiene una maestría en Diseño de Sistemas Educativos otorgada por la Universidad de Twente (Países Bajos). Es Coordinador de Proyectos en RNTC.

Primera parte

# Construir lo pedagógico en América Latina

Medio siglo de experiencias en la  
comunicación y la educación

*Daniel Prieto Castillo*



# Pórtico a un libro de pedagogía

El título de este libro merece desde un comienzo una aclaración que, en esencia, significa una toma de posición:

Este es un libro de pedagogía.

Y como la pedagogía es esa ciencia y ese arte de comprender y profundizar el sentido del aprendizaje, este es un libro dedicado a pensar el aprendizaje, a reconocerlo en el contexto latinoamericano, y a proponer alternativas sobre la base de los recursos abiertos por las nuevas tecnologías digitales de información y comunicación.

Ahora bien, siempre es bueno preguntar al autor desde dónde habla. Aclarado que estamos ante un libro de pedagogía, corresponde situarlos a ustedes, nuestros lectores, en el lugar desde donde viene la mirada de quienes han hecho posible este texto y también la de quien escribe.

Este es un libro de pedagogía basado en la experiencia de un grupo de personas que nos definimos como comunicadores educativos en el contexto de América Latina y en otros puntos del planeta. Formamos parte de Radio Nederland Training Centre (RNTC), un proyecto iniciado en Hilversum, Holanda, en 1968, y desarrollado en América Latina desde fines de los años setenta.

Este es un libro de pedagogía escrito y pensado desde esa experiencia desarrollada fundamentalmente en el espacio de la educación no formal, aunque también con mucha presencia en la educación formal. Como grupo hemos vivido la deriva de la comunicación educativa en la región, tanto la que venía impulsada por la comunicación para el desarrollo desde mediados de la década de los cincuenta, como las propuestas nacidas de la cultura pedagógica latinoamericana.

Nos hemos definido, en los dos últimos párrafos, a través de la palabra *experiencia*. Somos un grupo que ha trabajado fundamentalmente en la capa-

citación y en la producción de materiales educativos, con una fuerte impronta comunicacional, de manera ininterrumpida durante casi cuarenta años. Desde esa base, siempre en diálogo con otras experiencias y con desarrollos teóricos, hemos construido una mirada y una práctica pedagógicas desde las cuales hablamos ahora, mirada y práctica en las que confluyen como ríos las búsquedas en la comunicación educativa latinoamericana.

Con respecto a mi calidad de autor de la primera parte del libro, puedo decir lo mismo: soy una persona que ha trabajado fundamentalmente en la capacitación y en la producción de materiales educativos, con una fuerte impronta comunicacional, de manera ininterrumpida durante casi cuarenta años.

En ambos casos, en lo grupal y en lo personal, el sentido de nuestra práctica ha estado marcado por la manera en que caracterizamos la mediación pedagógica:

La promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

Este es un libro que dirigirá una mirada a la experiencia latinoamericana de los últimos cincuenta años para reflexionar sobre el modo en que se fue concretando la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

Y como desde los años setenta hemos sido también protagonistas de esos procesos, presentaremos nuestro caminar en la construcción de la pedagogía latinoamericana con base en la comunicación.

Esto último requiere una necesaria aclaración, porque no queremos engañar a nadie, y menos a ustedes, a quienes se constituyen en lectores de nuestras páginas. No nos mueve el interés de alzarnos como modelo de una pedagogía a seguir, ni tampoco el propósito de ofrecer soluciones más o menos mágicas a los problemas de la educación formal y no formal. Tampoco pretendemos presentar alguna plataforma, a la manera de una caja colmada de herramientas milagrosas. Menos aún alzarnos como la alternativa a la complejidad de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en estos comienzos de siglo.

Nos mueve una inquietud que nos impulsa desde hace décadas y que no cesará de estar presente en cada página:

¿Qué podemos hacer para promover y acompañar el aprendizaje?

Y en una coyuntura histórica como la presente:

¿Cómo podemos continuar con esa tarea en tiempos en que la sociedad es caracterizada como “del conocimiento”, “de la información”, “del aprendizaje”, en contextos sociales marcados por profundas contradicciones?

América Latina tiene una larga tradición de búsqueda de respuestas a tal inquietud. Se trata de una trayectoria pedagógica tan importante que ha trascendido la región para ser tomada en cuenta en otros puntos del planeta; de experiencias que cimentaron una verdadera cultura pedagógica, de las cuales han surgido propuestas teóricas y metodológicas de mucho valor.

Nuestro andar por estas páginas abarcará los siguientes momentos de esa deriva histórica:

- comunicación para el desarrollo;
- comunicación popular;
- comunicación alternativa;
- comunicación y cultura;
- comunicación y educación;
- comunicación y tecnologías;
- presencia de nuestro proyecto, RNTC, en América Latina;
- mediación pedagógica.

Será un itinerario pleno de recuperación de experiencias y conceptos, pues no nos mueve el anhelo de mirar todo ese variado mundo desde ningún tipo de soberbias alturas. Y a la vez será un itinerario en el que recuperaremos también lo que fuimos aprendiendo y aportando.

Pero no haremos solo un ejercicio basado en una cadena de deslumbramientos. Hay, lo veremos con ustedes, muchísimo para admirar, sin duda, y a la vez mucho para analizar críticamente. Por eso también les propondremos una línea de lectura dirigida a confrontarnos con los obstáculos que en lo social y lo educativo se han puesto, y se siguen poniendo, al aprendizaje. Es más, comenzaremos por ella mediante lo que denominamos las *acechanzas al aprendizaje*.

¿Se han detenido a reflexionar sobre el alcance de la palabra *acechanza*? En el diccionario encontramos significados como éstos:

- alguien que está al acecho de alguien o de algo;
- engaño o artificio para hacer daño a alguien;

- seguimiento de una presa, sin que ella lo note;
- aguardar cautelosamente con algún propósito;
- vigilar en espera de...

Vivir acechado es hacerlo en calidad de posible presa, de engañado; es estar sometido a alguna forma de vigilancia. Y ello puede ocurrir desde el contexto y desde uno mismo. Si algo caracteriza a lo siniestro (en el sentido freudiano del término) es no saber desde dónde te acechan.

Me ha preocupado siempre el juego de las acechanzas en toda sociedad. A diario las vivimos. En 1985 escribí en Quito un texto que llamé “Cultura popular, cultura acechada”. Retomo un párrafo del mismo:

Llamo cultura acechada a la de los sectores populares; acechada desde adentro y desde afuera. Desde adentro, por la precariedad de la vida cotidiana, por la falta de recursos para ir organizando la propia memoria histórica, por las deterioradas condiciones de la vida rural y urbana, por la degradación de los espacios, por la mísera distribución de los objetos, por la postergación incesante de la creatividad en función de la supervivencia (“he visto tanto poeta que no pudo ser en nuestros mercados”, afirmó Ernesto Cardenal), por la carencia casi absoluta de vías para la expresión, por la falta de acceso a los productos culturales que genera la humanidad<sup>1</sup>.

Las acechanzas no han desaparecido, se han profundizado en estas dos décadas a escala planetaria y latinoamericana. En los últimos años he llevado la reflexión sobre ese tema al terreno del aprendizaje. En plena explosión de expresiones como “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad del aprendizaje”, este último aparece, para amplios sectores de la población, cercado por las acechanzas. La deriva de un concepto en el trayecto personal no es sólo una cuestión de búsquedas individuales, como si todo naciera de uno. Comencé a comprender la relación acechanza-aprendizaje cuando tuve el privilegio de colaborar con el Movimiento de los Sin Techo, de Santa Fe, República Argentina<sup>2</sup>. En un documento en cuya elaboración participé<sup>3</sup> reconocíamos tres acechanzas al aprendizaje:

---

<sup>1</sup> Prieto Castillo, Daniel. *Comunicación, cultura y periodismo científico*. Quito, CIESPAL, 1985.

<sup>2</sup> Consultar el sitio Web: [www.sintecho.org/](http://www.sintecho.org/)

- la infancia agredida;
- la estructura escolar tradicional;
- el debilitamiento de la voluntad de aprender.

Esas acechanzas, en relación con los sectores marginados y excluidos de la distribución de la riqueza social, tienen las siguientes consecuencias:

- el abandono de las aulas;
- la voluntad de aprender vulnerada;
- el aprendizaje considerado como casi innecesario para vivir;
- la creatividad no apoyada;
- la pérdida de energías;
- la pérdida de oportunidades y posibilidades de construcción personal y social.

¿Es posible hablar de una sociedad del conocimiento en países donde la pobreza alcanza casi al 50% de la población y donde el aprendizaje es sometido a tantas acechanzas?

Posteriormente, hacia 2004, por la participación en experiencias de educación no formal y formal, pude ampliar el reconocimiento de otras formas de acechanza:

- limitaciones de los tiempos de aprender;
- empecinamiento en el esquema enseñanza-aprendizaje sin traducción en resultados de desarrollo;
- quiebre moral de la sociedad (¿para qué estudiar si...?);
- salvación por la tecnología.

Una mirada esquemática suele colocar todas las acechanzas del lado de los factores generales de la sociedad: la pobreza, los Estados reducidos a caricaturas o a guardianes del mercado, la falta de recursos para la educación... Pero, las acechanzas también vienen desde adentro de sistemas formales y, como lo reconoceremos más adelante, de movimientos de educación no formal. Todo proceso educativo lleva en su seno la acechanza y a menudo ésta termina por agotar las más bellas intenciones.

---

<sup>3</sup> Movimiento de los sin Techo. *Programa de comunicación para la marginalidad*. Santa Fe, Argentina, 2004.

Llevemos la mirada a lo acechado: *el aprendizaje*. Se trata de:

- la capacidad humana de apropiarse y desarrollar las potencialidades personales y lo ofrecido por la cultura;
- la construcción personal en el orden del saber, del saber hacer y del saber ser;
- construir a través de aprendizajes es construirse, desarrollarse como ser humano entre seres humanos.

Lo acechado, entonces, es esa capacidad humana, es esa construcción, esa posibilidad de construirse, ese desarrollo en un contexto social.

La pedagogía se ocupa del aprendizaje de los seres humanos en el seno de determinadas relaciones sociales. Y lo hace de cara al contexto, inmersa en el espacio de las contradicciones, de las acechanzas, de las búsquedas de alternativas, de las resistencias. Esta primera parte del libro está dedicada al reconocimiento de esas búsquedas en el espacio latinoamericano durante la segunda mitad del siglo XX, inmersas en el espacio de las contradicciones y de las acechanzas.

Es desde ese espacio donde preguntaremos por los alcances y el futuro de las tecnologías digitales en la educación. Ellas, pensadas pedagógicamente, no son un punto de partida, sino de llegada. Proponemos una expresión que atravesará toda nuestra obra:

Pedagogía antes que tecnologías.

“Antes” no significa “en contra de”, sino un orden de sentido. “Primero las cosas que son primeras” decimos recordando palabras de Aristóteles. El sentido viene de la pedagogía; todo lo demás, por importante que sea, son medios. Claro que no hay pedagogía posible sin tecnología, desde el viejo y siempre presente pizarrón, pasando por los impresos, por el mundo de los recursos analógicos y por todo lo posibilitado en el universo digital. Y, primera y principal, como tecnología y como hogar del sentido, la palabra, para la cual es preciso moverse con conocimientos de modos de decir y de dirigirse al mundo y a los demás.

América Latina ha abierto caminos en viejas y nuevas tecnologías, porque abrió caminos en maneras de relacionarse, de enseñar y de aprender. Reconocemos un riquísimo espesor pedagógico en la experiencia latinoamericana,

con raíces profundas en el siglo XIX, fundamentalmente en la preciosa obra de Simón Rodríguez, y con un estallido de propuestas educativas y comunicativas, de manera especial en la segunda mitad del siglo XX.

En esta primera parte del libro retomaremos elementos de ese itinerario de más de cincuenta años, no para hacer recuento de todo lo vivido y pensado, sino para destacar determinados puntos que nos serán útiles a la hora de reflexionar sobre las posibilidades del mundo digital para la educación en nuestros países. Haremos, entonces, una revisión *interesada*, no un mapa histórico y mucho menos una enumeración de experiencias. Veremos grandes momentos para recoger de ellos lo que pueda ayudarnos a explicar, y a enriquecer, lo que hacemos y pensamos en nuestro tiempo. Versión interesada, además, porque dará cuenta de nuestra presencia en ese proceso. Hablaremos desde afuera, porque lo hacemos en un tiempo distinto y en muchos casos distante, y desde adentro, porque fuimos parte de ese itinerario.

Cabe aquí una pregunta: ¿es posible no ser parte? Pienso en ustedes, educadoras y educadores, comunicadoras y comunicadores, promotoras y promotores sociales, ¿han podido no ser parte de procesos que nos tocan por el mero hecho de vivir en nuestras sociedades?



# Comunicación para el desarrollo en el contexto de América Latina

## Grandes líneas de un complejo proceso

El concepto y la práctica de la comunicación para el desarrollo representan un abanico amplísimo en el cual caben desde coincidencias hasta profundas contradicciones. Cuando se propone tal expresión de inmediato aparecen preguntas como: ¿de qué desarrollo se está hablando?, ¿desde qué paradigmas?, ¿en cuáles contextos? Esto ha llevado incluso a proponer la superación del concepto, como lo han hecho quienes impulsan el movimiento de comunicación para el cambio social, en el que participa activamente nuestro amigo boliviano Alfonso Gumucio Dagrón<sup>4</sup>.

En nuestro caso, para referirnos al itinerario de la comunicación orientada al aprendizaje en el contexto de América Latina, partiremos de un cuadro general y luego revisaremos algunos momentos que marcaron maneras de pensar y de practicar la comunicación. Para el primer paso apelaremos a materiales escritos por nuestro amigo Luis Ramiro Beltrán, de manera especial a “Comunicación para el desarrollo en Latinoamérica. Una evaluación sucinta al cabo de cuarenta años”<sup>5</sup>. Punto de partida planteado por nuestro autor:

¿Cuál ha sido la trayectoria de la comunicación para el desarrollo en Latinoamérica? ¿Ha hecho esta región contribuciones significativas a ella?

Enunciemos esos grandes momentos:

---

<sup>4</sup> Consultar: [www.communicationforsocialchange.org](http://www.communicationforsocialchange.org)

<sup>5</sup> Disponible en: [www.orbicom.uqam.ca/in\\_focus/columns/es/archives/2002\\_june.html](http://www.orbicom.uqam.ca/in_focus/columns/es/archives/2002_june.html).

- Radio para los campesinos: Colombia. La experiencia de Radio Sutatenza, 1948, y su posterior evolución hacia ACPO, “Acción cultural popular”, con su estrategia de escuelas radiofónicas.
- Radio de los trabajadores: Bolivia. La experiencia de los sindicatos mineros, también a partir de 1948.
- Extensión agrícola y educación audiovisual, sobre la base del programa de asistencia técnica y financiera a los países latinoamericanos. El énfasis fue puesto en la producción rural, con base inicial, a mediados de los años 1950, en el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA, con sede en Costa Rica. En la década de 1960 la entrada a pleno de la escuela norteamericana, con autores como Wilbur Schramm, Daniel Lerner y Everett Rogers, los cuales aportaron lo que Luis Ramiro Beltrán llama “el credo de la comunicación para el desarrollo”.
- Expansión de la comunicación para el desarrollo. Uso de videos para la educación campesina, en Perú, con la conducción de Manuel Calvelo en un programa de la FAO; proyectos de la UNESCO y del PNUD; televisión orientada a transformar la educación formal en El Salvador, mediante un programa de la USAID. Ya en los años 1970 México lanzaba su ambicioso programa de telesecundaria.
- Capacitación e investigación. Fundación del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE, en México, y del Centro Regional de Investigación y Enseñanza en Periodismo para América Latina (CIESPAL), a fines de la década de los cincuenta. Primeras investigaciones desde este último.
- El fracaso de las corrientes desarrollistas y la búsqueda de alternativas democráticas en comunicación social.
- La comunicación alternativa: movimientos populares como Villa El Salvador, en Perú; resistencia a gobiernos autoritarios a través de periódicos producidos por distintos sectores de la población (como la prensa *nanica* en Brasil); radios culturales y educativas; reporteros populares; educación a distancia; cine dedicado a rescatar la cultura popular...
- La edificación institucional: creación en la década de los setenta de la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, ALER; la Federación Latinoamericana de Periodistas, FEPAL; la Federación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Comunicación, FELAFACS, a comienzos de los años ochenta...
- La consolidación de las carreras de comunicación, con aportes a la enseñanza y la investigación. La presencia de especialistas latinoamericana-

nos en la discusión sobre el Nuevo Orden de la Información y la Comunicación, NOMIC, ya desde mediados de los años setenta.

- La consolidación en los años ochenta de instituciones dedicadas a la comunicación radiofónica, la educación a distancia, la comunicación rural, la comunicación para la salud, entre otras alternativas; consolidación de investigaciones y propuestas teóricas latinoamericanas; expansión de las carreras de comunicación, con fuerte presencia de sus egresados en los medios masivos.
- La irrupción del mercadeo social para impulsar proyectos educativos, en los años noventa. Las tecnologías digitales, con su incidencia en la educación formal, no formal e informal.

Este panorama general nos permite situarnos ante un movimiento riquísimo que se vivió en la totalidad de nuestros países. En las páginas siguientes nos detendremos en algunos momentos fundamentales. Vuelve aquí la pregunta acerca de si se puede no ser parte de. En nuestro análisis muchos de ustedes podrán reconocer no solo información, sino también experiencias en las cuales han participado.

### *El poder del Sol*

El 6 de agosto de 1945, mediante una comunicación radiofónica desde la Casa Blanca, el presidente Harry Truman informó a la nación sobre la existencia y el uso de la bomba atómica. Hiroshima había sido arrasada y el mandatario afirmaba;

Es una bomba atómica. Es la utilización del poder básico del universo. La fuerza de la cual el sol toma su poder, ha sido enviada a aquellos quienes llevaron la guerra al Lejano Oriente.

Contar con la fuerza de la cual el Sol toma su poder coloca a alguien por encima del resto de la humanidad. Durante siglos, en distintos puntos del planeta, el Sol había sido identificado con algún dios o con dios mismo. Basta recorrer la mitología griega o la azteca para comprobar esto.

Truman anunciaba esa terrible fuerza para aniquilar a los japoneses, pero a la vez para construir una sociedad nueva. La tecnología estaría en el centro de su discurso de investidura de la segunda presidencia, en 1949. Pero antes,

en 1947, había expresado ante el senado de su país lo que luego llevaría como nombre “doctrina Truman”. Fue con motivo de pedir un presupuesto de 400 millones de dólares para apoyar a Grecia y para intervenir en Turquía:

Las semillas de los regímenes totalitarios se nutren de la miseria y la necesidad. Se extienden y crecen en la tierra malvada de la pobreza y la lucha. Alcanzan su máximo crecimiento cuando las esperanzas de la gente para alcanzar una vida mejor se desvanecen. Nosotros debemos mantener esa esperanza con vida. Los pueblos libres del mundo vuelven la vista hacia nosotros en busca de apoyo para poder mantener la libertad. Si nos mostramos débiles en nuestro liderazgo, podríamos poner en peligro la paz del mundo y el bienestar de nuestra propia nación.

El poder del Sol no consiste sólo en la energía destructiva de la bomba. También el astro alumbra, trae la luz, se convierte en un centro en torno al cual puede encontrarse el calor de la libertad y de la ciencia. Comenzaba la guerra fría; Stalin contestaba de su lado esos discursos.

Pero vayamos a lo comunicado al mundo en 1949:

Tenemos que embarcarnos en un programa nuevo y audaz para que nuestros avances científicos y nuestro progreso industrial estén a disposición de la mejora y el crecimiento de las áreas subdesarrolladas. Más de la mitad de la población mundial vive en condiciones próximas a la miseria (...) Por primera vez en su historia la humanidad posee el conocimiento y la capacidad suficientes para aliviar el sufrimiento de esta gente (...) nuestros imponderables recursos de conocimiento técnico crecen constantemente y son inextinguibles (...) Una mayor producción es la clave para la prosperidad y la paz. Y la clave para una mayor producción es una aplicación más amplia y vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno.

El poder de la luz otra vez, pero ahora para alumbrar el porvenir, para sacar a la humanidad del subdesarrollo, para edificar la prosperidad y la paz. El poder de la técnica y de la ciencia.

El poder del Sol quema, destruye, desencadena fuerzas irresistibles, pero también sirve de antorcha para iluminar al planeta todo.

En esos dos polos se ha movido la historia desde la segunda gran guerra: una invitación al progreso vía conocimiento, técnica y ciencia, y una escalada de armas capaces de aniquilar cientos de veces el planeta. En esa tensión entre la acechanza suprema y la utopía científico-técnica, que no ha desapa-

recido hasta ahora, se abrieron para nuestros países de América Latina las puertas de la comunicación para el desarrollo.

Detengámonos un poco más en la primera posibilidad. Traigo para ello el poema escrito por Pedro Salinas hacia 1948, *Cero*, dedicado a la bomba cuando estalló sobre la ciudad de Hiroshima. ¿Tiene sentido un poema en un libro escrito para reflexionar sobre las tecnologías digitales y, en estas páginas iniciales, sobre la comunicación y el desarrollo? A nuestro entender tiene todo el sentido. No pretendemos una revisión completa de ese largo y complejo escrito, pero a los fines de nuestro texto recuperamos un momento central del mismo:

Lo que era suma en un instante es polvo.  
 ¡Qué derroche de siglos, un momento!  
 No se derrumban piedras, no, ni imágenes;  
 lo que se viene abajo es esa hueste  
 de tercios defensores de sus sueños.  
 Tropa que dio batalla a las milicias  
 mudas, sin rostro, de la nada; ejército  
 que matando a un olvido cada día  
 conquistó lentamente los milenios.

Y más adelante:

Yo sólo le recuerdo, al impalpable,  
 al NO dicho a la muerte, sostenido  
 contra tiempo y marea:  
 ése es el muerto.

Salinas apunta a la terrible brecha abierta en la historia antes y después de la bomba: ha estallado la posibilidad de la nada, a partir de ella ni deudos quedan para llorar a sus muertos.

La técnica, la ciencia, el conocimiento, abren el camino hacia la nada, y a la vez anuncian la marcha hacia la paz y el progreso. Insistimos en esa tensión que no desaparecerá y que se mostrará no solo en la amenaza (vía carrera de armamento nuclear, por ejemplo) de destrucción total, sino también en un suelo de intentos de impulso al desarrollo en espacios colmados de tensiones que no pudieron ser resueltas por la comunicación.

¿Hablabamos de más de cincuenta años de fracasos de esta última en nuestros países? Las generalizaciones son siempre riesgosas. Más de medio siglo no puede ser despachado de un plumazo, como si generaciones de seres humanos hubieran estado tercamente equivocadas. Nos interesa reconocer el itinerario de la comunicación en nuestros países, tomando en consideración paradigmas, instituciones y movimientos sociales. Mantendremos de manera constante una conciencia vigilante ante los riesgos de las generalizaciones. Pero a la vez no podremos dejar de lado el contexto en el cual esa comunicación se movió y se mueve. Ni héroes ni villanos, mas sí un fundamental principio de contextualización.

### *De laboratorios y extensionismos*

Necesitamos partir de los contextos porque Truman hablaba desde una nación que había hecho una inversión inmensa en materia científica para ganar la guerra y para llegar a la bomba. Lo expresaba en aquel 14 de agosto de la siguiente forma:

Las batallas de los laboratorios implicaban un riesgo mortal para nosotros también. Pero, así como hemos ganado las batallas en el aire, en tierra y en el mar, hemos ganado ahora también la batalla en los laboratorios...

Era desde esos laboratorios, desde esa economía, desde ese país, donde se irradiaban la ciencia y la técnica. La oferta al resto del planeta traía una marca indeleble: la transferencia de soluciones que allá habían tenido éxito; la mirada desde quien posee el conocimiento y las maneras de llevarlo a la práctica.

Esto último correspondía a una larga tradición. Lo expresó en su momento Peter Drucker: la clave de la economía norteamericana estuvo en dos vertientes: el laboratorio y el extensionismo agrícola. En el primero se hacía la ciencia, mediante el segundo se llevaban los hallazgos a los agricultores. Investigación y transferencia.

El laboratorio de investigación, tal como lo conocemos ahora se remonta al año 1905. Fue concebido y construido por la Compañía General Electric Schnectady, Nueva York, por uno de los primeros 'gerentes de investigación' el físico germano-norteamericano Charles Proteus Steinmetz. Desde un primer momento,

Steinmetz tuvo dos objetivos claros: organizar la ciencia y el trabajo científico para la invención tecnológica con fines determinados y lograr una autorrenovación continua a través de ese nuevo fenómeno social –la gran corporación<sup>6</sup>.

La transferencia, a su vez, estaba nimbada de un prestigio que la sostenía y le daba sentido: el poder de lo comunicado. Cabe referirnos a la forma en que era concebida la comunicación, y también la educación, a comienzos del siglo XX. La palabra, y de manera creciente la imagen, tenían el poder de llegar a la gente y de transformarla según la dirección propuesta en determinado discurso. Los textos escritos en tiempos de la primera gran guerra eran claros en esto: la contienda se había disparado a causa de la prensa; los periódicos, y luego la radio, llevaban y traían a las masas en cualquier dirección. El paradigma de la unidireccionalidad, de los efectos, tuvo largos años de vigencia no por un capricho teórico, sino porque los hechos le daban una y otra vez la razón.

Cuando Truman ofrece al planeta los beneficios de la técnica y de la ciencia para superar el subdesarrollo, está planteando alternativas a las maneras de producir y de relacionarse, pero sobre la base de la transferencia de lo que su país había logrado mediante laboratorios y extensionismo. Se ponía en juego el mismo modelo de esa primera mitad del siglo: el discurso adecuado es capaz de cambiar conductas, de sacar a millones de seres del atraso para pasar a la era de la ciencia y de la técnica.

Estaban muy cerca, demasiado, las prácticas y los efectos de la propaganda alemana; arreciaba en amplias áreas del planeta la propaganda estalinista, la publicidad despegaba con fuerza luego de la contienda, se contaban avances en el estudio de la percepción y de las maneras de orientar los gustos del público. El impulso a las transformaciones debía ir de la mano de un impulso a las formas de comunicar, coherente con el modo en que se había comunicado hasta entonces.

Lo que a comienzos de ese siglo se vivió como una denuncia ante la supuesta pasividad de las masas, llevadas y traídas por el discurso eficaz de algún líder, se fue deslizado hacia la convicción de que el poder de la palabra basada en cierta verdad y, sobre todo, en la ciencia, podía también cambiar el ser, el percibir y el hacer.

---

<sup>6</sup> Drucker, Peter, *Las fronteras de la administración*. Buenos Aires, Sudamericana, 1987.

La consigna resultaba clara: con las armas de la ciencia, con el poder de la comunicación, con la fuerza de la técnica, el mundo se transformaría en un espacio donde la producción alcanzaría para eliminar la pobreza y para terminar con el subdesarrollo.

Era el tiempo de la difusión de innovaciones y del extensionismo rural. Volvamos Drucker:

El acontecimiento económico más importante de este siglo es sin duda el aumento casi exponencial de la producción y la productividad agrícola (excepto, naturalmente, en la *Unión Soviética*). Dicho aumento se produjo, principalmente, a través de una innovación social de los primeros años del siglo: el asesor agrícola. (...) Julius Rosenwald, el director ejecutivo de la compañía Sears, Roebuck, especializada en envíos por correo (...) inventó el asesor agrícola (y durante diez años pagó asesores de su propio bolsillo, hasta que el gobierno de Estados Unidos emprendió el servicio de Extensión Agrícola). (...) El asesor agrícola proporcionó lo que hasta entonces faltaba: un canal desde el pozo de conocimientos agrícolas en constante crecimiento y la información para los profesionales del campo. Y en pocos años el ‘campesino ignorante, reaccionario y tradicionalista’ del tiempo de Marx, se convirtió en el “tecnólogo del campo” de la “revolución científica de la agricultura”<sup>7</sup>.

En América Latina se vivieron dos momentos de lanzamiento de esa comunicación en apoyo al desarrollo. El primero, aún de una manera incipiente, tuvo lugar en los años cincuenta, con el impulso a la extensión rural. El segundo, mucho más vigoroso, hacia 1961, con motivo del inicio de la Alianza para el Progreso. Traemos para ilustrar esto último las palabras de John F. Kennedy, pronunciadas en su toma de posesión, el 20 de enero de 1961:

Si una sociedad libre no puede ayudar a los muchos que son pobres, no podrá salvar a los pocos que son ricos. A nuestras hermanas repúblicas allende nuestra frontera meridional les ofrecemos una promesa especial: convertir nuestras buenas palabras en buenos hechos mediante una nueva Alianza Para el Progreso; ayudar a los hombres libres y los gobiernos libres a despojarse de las cadenas de la pobreza.

---

<sup>7</sup> Drucker, *op. cit.*

Este segundo llamado a terminar con la pobreza a escala planetaria, vendría acompañado de hechos, expresados en capitales y en programas sociales, en lo que a América Latinas se refiere. En ese marco histórico: la Revolución Cubana hacia 1959, el inicio de la Alianza para el Progreso, la crisis de los misiles, pasarían a primer plano las propuestas de una comunicación para el desarrollo orientada en por lo menos dos direcciones: la comunicación rural y la fundación de carreras de periodismo y comunicación. Más adelante nos detendremos en esto último, corresponde ahora volver la mirada a esos momentos fundacionales que tuvieron verdaderos fundadores de una mirada distinta a la que se proponía desde los centros de la ciencia y la tecnología.

Recibimos en aquellos años los productos de la escuela norteamericana de comunicación, a través de los textos de Daniel Lerner, Everett Rogers y Wilbur Schramm. No nos detendremos en un análisis en detalle de cada uno. Digamos que brillaba en ellos un ideal de comunicación para el desarrollo que aparecía como aplicable a cualquier país y a cualquier contexto. Fueron los resultados de ese enfoque que nos encontramos quienes entramos al campo de la comunicación social a fines de los sesenta. Aunque ya entonces se producían las primeras resistencias a cargo de pioneros de la comunicación latinoamericana, como Luis Ramiro Beltrán y Juan Díaz Bordenave.

En marzo de 1974 Solón Barraclough publicaba en el número 2 de la revista *Comunicación y cultura*, un artículo titulado “Ideología y práctica de la capacitación campesina”. Señalaba el autor en ese texto:

Teóricamente, el enfoque convencional de la capacitación agraria fue esquematizado a partir del éxito que en los Estados Unidos y algunos países europeos tuvieron los programas vocacionales de capacitación y extensión rurales. Estos modelos fueron transplantados sin adaptación por administradores coloniales, por programas de ayuda internacional, por grandes corporaciones multinacionales y por funcionarios latinoamericanos que habían estudiado agricultura en países industrializados, o que visitaron dichos países y quedaron impresionados favorablemente. (...)

Por ejemplo, hace unos doce años, cuando recién llegué a Chile, encontré un servicio de extensión con una red de oficinas provinciales y especialistas de apoyo que, en cuanto a diseño formal, no diferían mucho de los que había conocido en los Estados Unidos. (...) La situación era muy semejante en el Líbano, donde trabajé en 1958 y 1959<sup>8</sup>.

El contexto llama otra vez en esos testimonios. Eran los tiempos en que se consideraba malo para el progreso lo caracterizado como cultura tradicional; había que cambiar conductas y creencias para impulsar a la gente a salir de modos de ser y percibir propios de ese campesino al que hace referencia Drucker.

¿Por qué los contextos se empecinaban en no moverse en la dirección que proponían aquellos ingenieros de la conducta, que venían a transformarlo todo mediante los adecuados estímulos comunicacionales? Poco y nada puede hacerse desde estos recursos, por ricos que sean en movilización de medios y en impactos, si se mantiene la estructura económica, si nada cambia en la distribución de la riqueza. La invocación de Robert McNamara desde la presidencia del Banco Mundial de trabajar con los más pobres entre los pobres, quedó en palabras en el contexto latinoamericano. Lo que no quiere decir que no haya habido inversiones dirigidas a esas transformaciones. Muchos proyectos fueron impulsados desde distintas reparticiones del Estado, muchos materiales impresos, radiofónicos y televisivos se dirigieron a amplios sectores de la población en un esfuerzo enmarcado en la educación no formal. De a poco el paradigma dominante de la comunicación entró en la jerga de los extensionistas, de los promotores de salud, de agentes para el cambio social que trabajaban en el marco del asistencialismo.

Escapó alguien de la influencia de ese paradigma? ¿Cómo fue la experiencia de ustedes? No estoy seguro de que se lo haya dejado completamente de lado.

### *Nuestra experiencia*

Desde mediados de los años setenta comenzamos a confrontarnos con el paradigma dominante en la educación formal y, sobre todo, en la no formal. A comienzos de los años noventa, con más de 15 años de experiencia de capacitación en distintos países de la región, teníamos un cuadro de lo que venía sucediendo con la concepción y la práctica de la comunicación en proyectos de apoyo al desarrollo.

En agosto de 1992 presenté una ponencia en el encuentro de carreras de comunicación social, organizado en Acapulco por FELAFACS, con el título

---

<sup>8</sup> Barraclougt, Solón. "Ideología y práctica de la capacitación campesina", en *Comunicación y cultura* No. 2, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1974, pp. 163 a 165.

de “Alternativas extrauniversitarias, una práctica pedagógica”. Retomaré algunos puntos incluidos en ese documento, elaborado a manera de diagnóstico en torno a lo que sucedía con la presencia del paradigma dominante. Hablaba en aquel tiempo desde mi experiencia de capacitador, expresada en el contacto con cientos de personas dedicadas a la comunicación para el desarrollo tanto en el Estado como en ONG. Las comprobaciones se basaban en las interacciones, testimonios e intercambios de información vividos en distintos talleres, cursos y seminarios. Retomo el texto y añado elementos desde mi mirada en este año 2006.

Un ejercicio que realizábamos en forma constante, al comienzo de los encuentros, era el siguiente:

- defina comunicación;
- defina los conceptos más importantes utilizados en su definición.

Cientos de respuestas registradas a lo largo de años mostraban, en términos generales, lo siguiente:

1. la clarísima vigencia del modelo tradicional de comunicación, basado en el esquema de emisor, medios, mensaje, receptor y retroalimentación;
2. la reducción de lo comunicacional a medios de comunicación;
3. la confianza en el poder de los mensajes para cambiar conductas o para transferir tecnologías;
4. la concepción de lo comunicacional como un instrumento de solución de problemas sociales más amplios y no como un elemento de toda cultura humana.

Reconocimos que la permanencia del modelo clásico arrojaba, y arroja, varias consecuencias para la práctica:

1. El protagonismo institucional. El modelo acentuaba el papel del emisor en el proceso, venía a legitimar la emisión privilegiada: la sociedad dividida entre emisores y receptores.
2. La reducción de lo comunicacional a medios.
3. El énfasis en lo comunicacional en el trabajo con el público que se iba a transformar, sin una toma de conciencia de los problemas de la comunicación interna de la propia organización y de la comunicación interinstitucional.

4. La especialización del trabajo comunicacional, como labor de unos pocos en las instituciones.
5. El privilegiamiento de la fuente emisora llevaba a una confianza excesiva en el poder de los mensajes para cambiar conductas o para transferir tecnologías.
6. La preeminencia del modelo clásico llevaba a un pobre conocimiento de las características de los destinatarios.
7. Consecuencia final lo comunicacional ligado a impactos sin relación con lo cultural. La participación de la gente no constituía una prioridad, interesaban sobre todo los estímulos adecuados y el cambio de conductas, no la vida cotidiana con su riqueza y complejidad.

¿Transformaciones radicales en estos años con respecto a aquel diagnóstico de 1992? ¿En qué contexto nos situamos para responder? El desfonde del Estado en algunos países, con el caso paradigmático de la Argentina, hizo que se dejara de lado lo poco que aportaban a la educación no formal los proyectos vigentes hasta fines de los años ochenta. Entre quienes fueron privados de sus fuentes de trabajo se contaron también comunicadores que venían reuniendo valiosas experiencias. La educación no formal ha perdido muchísimo peso con los aires neoliberales, huracanes en muchos casos.

Como lo señalan Joseph Ascroft y Siphon Masilela:

El problema es que el paradigma dominante no murió: sólo se escondió bajo tierra, donde está vivo y coleando. Y parece que hay una muy bien elaborada conspiración para tapar su supervivencia. ¿De qué otro modo podríamos explicar el hecho de que en la edición de 1983 de *Difusión de innovaciones*, la definición de agente de cambio que da Rogers ha seguido tan verticalista como siempre? (...) Uno podría pensar que la muerte del paradigma dominante resultaría en el surgimiento de un paradigma alternativo. Desde América Latina vinieron nuevas alternativas heurísticas: La “concientización” de Paulo Freire, y la “comunicación horizontal” de Beltrán. Brillaron mucho por un momento, y como estrellas fugaces se desvanecieron del lenguaje del desarrollo internacional. De mano de los pensadores críticos europeos –Schiller, Hamelink y Mattelart– no llegaron conceptos, ni “otra comunicación”; sólo preguntas. ¿Quién controla los sistemas comunicativos del desarrollo? ¿A qué intereses sirven?<sup>9</sup>.

Claro que no todo fue en vano. Estamos de acuerdo con Luis Ramiro en el reconocimiento de la diversidad de proyectos y la riqueza humana de quienes trabajaron y trabajan en la actualidad en el sostenimiento de ideales de un desarrollo distintos para una sociedad distinta. Pero los cuestionamientos de Ascroft y Masilela tienen sentido si se piensa en los vacíos dejados por el Estado y la reiteración de viejas fórmulas para cambiar conductas. En esto ha tenido su parte lo que Carlos Cortés llama el “marketing criollo”, como veremos más adelante.

Esta continuidad del modelo clásico, expresada en los resultados de grandes inversiones en proyectos de comunicación, y en las concepciones y prácticas en instituciones de apoyo al desarrollo, se puede reconocer también en los materiales enviados a la población para impulsarla a entrar en los procesos de modernización. Traemos aquí algunos puntos que trabajamos en una investigación sobre materiales impresos para el medio rural<sup>10</sup>. Nos interrogábamos entonces por lo que se ponía en juego en distintos documentos (historietas, fotonovelas, folletos, cartillas, hojas volantes...):

- ¿Para qué vamos al otro?
- ¿Qué le pedimos al otro?
- ¿Con qué discurso vamos al otro?
- ¿De qué o de quién partimos?
- ¿Qué esquemas ponemos en juego?
- ¿Qué versiones ofrecemos al otro?

Cada una de esas preguntas se abría en alternativas que aparecían con toda claridad en los mensajes. Veamos, para ilustrar el procedimiento que seguíamos, el detalle de las tres primeras:

---

<sup>9</sup> Ascroft, Joseph y Siphon Masilela. “Toma participativa de decisiones en el desarrollo del Tercer Mundo”, en *Participatory Communication Working for Change and Development*, 1994.

<sup>10</sup> Prieto Castillo, Daniel. “Mensajes impresos para el medio rural. Entre la ilusión y el despilfarro”, documento presentado al encuentro sobre Materiales Impresos para el Medio Rural, organizado por CEDAL y OEA. Buga, Colombia, 1993.

¿Para qué vamos al otro?

- Para informar y transferir conocimientos.
- Para cambiar conductas.
- Para concienciar.
- Para acompañar procesos y promover el aprendizaje.

¿Qué le pedimos al otro?

- Que conozca la institución.
- Que se informe y actúe.
- Que responda al impacto y actúe.
- Que se concientice y actúe.
- Que revalorice su experiencia y avance en su aprendizaje.

¿Con qué discurso vamos al otro?

- Con un discurso despersonalizado, a menudo lleno de tecnicismos.
- Con un discurso persuasivo.
- Con un discurso de denuncia.
- Con un discurso pedagógico.

El análisis de los materiales realizados en distintos países de la región, nos permitió encontrar muchas constantes: desconocimiento de las características de los destinatarios, estereotipos raciales y de género, preeminencia de discursos llenos de tecnicismos y de indicaciones de corte directivo, descontextualización, como si cualquier mensaje pudiera ser válido para cualquier escenario.

Una prueba clarísima de todo esto fue la muy tardía incorporación de recursos de validación en el contexto de América Latina. A pesar de campañas y programas lanzados sin tregua desde comienzos de los años sesenta, recién a fines de los años ochenta se comenzó a prestar atención a recursos de validación, sobre todo porque las agencias internacionales que financiaban proyectos tomaron la actitud de exigirlos. Pudimos comprobar de cerca esa situación en el contexto centroamericano, cuando los proyectos fueron de alguna manera forzados a validar. No había documentos disponibles, salvo una traducción de un material utilizado por UNICEF en África. Las experiencias en las cuales nos tocó participar, como parte del equipo de Radio

Nederland, permitieron reconocer la necesidad de la validación, como forma de asegurar la relación de la gente con los mensajes, pero sobre todo como un acto de respeto a los posibles interlocutores. Vale la pena señalar que la validación está lejos de haberse generalizado en el espacio de la educación de nuestros países<sup>11</sup>.

### *Los resultados*

¿Qué nos dejaron esas décadas de comunicación para el desarrollo marcadas por el paradigma dominante? Desde lo económico poco y nada. Si la vocación era trabajar con los más pobres de los pobres, las cifras se mantuvieron y crecieron, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Una primera lección es que la comunicación por sí sola no transforma relaciones económicas, no puede aportar gran cosa a la reducción de las desigualdades sociales.

El paradigma dominante ofrecía un marco de seguridad para la acción cotidiana, permitía la producción de materiales, aseguraba la distribución, se lograba que la gente se expusiera a los mensajes, en algunos casos se registraban diálogos, transformaciones incluso. Y, sobre todo, el paradigma era coherente con la estructura institucional de la cual provenían las propuestas.

Desde el punto de vista cultural, con aquello de cambiar conductas y percepciones de sociedades tradicionales que debían entrar a la fase superior del desarrollo, los resultados fueron tan pobres, o más, que los anteriores. La pretensión de mostrar el camino mediante adecuados estímulos para que la gente produjera más, para que incorporara tecnologías, para que dejara viejas formas de trabajar la tierra (formas por demás sabias, no agresivas al medio ambiente) se quedó en eso, en una pretensión. La revolución del campo no fue nunca producto de una pretendida revolución comunicacional.

Desde el punto de vista educativo estas modalidades de educación no formal apostaron siempre al impacto, a la persuasión, a la distribución de soluciones desde centros que poseían todo el saber. Si hubo una pedagogía, la misma fue de tipo directivo, basada en la estructura del paradigma dominante, con todo el peso del emisor privilegiado expresado en instituciones y en técnicos. En realidad podemos decir que se trató de un movimiento carente de base pedagógica, sostenido por una confianza excesiva en el poder de los mensajes y de la palabra del especialista.

---

<sup>11</sup> Cortés, Carlos. "Herramientas para validar". San José de Costa Rica, 1991, mimeo.

Sin embargo, no dejamos de reconocer aspectos positivos de ese movimiento. En el período indicado se fueron consolidando en algunas instituciones grupos de comunicadores, inicialmente conformados por gente venida de la práctica, pero ya desde fines de los años setenta integrados también por egresados de carreras de la especialidad. Tales grupos fueron ampliando los límites del paradigma dominante, tanto por sus experiencias con distintos sectores sociales, como por el intercambio con propuestas basadas en otros paradigmas. En todo esto es preciso reconocer la creciente influencia de los escritos de Paulo Freire, como veremos más adelante.

Otro ámbito por rescatar corresponde a las instituciones que acompañaron estos procesos. En primer lugar cabe mencionar el papel de agencias internacionales de apoyo al desarrollo. Podríamos abrir aquí una línea de crítica a la manera en que las mismas encararon sus prácticas y a los supuestos teóricos y metodológicos que difundieron. Pero dentro de esos esquemas, se fueron generando espacios de reflexión, de diálogo, de intercambio de experiencias, que posibilitaron la ampliación de la mirada y la reorientación de formas de comunicar. No podemos descalificar en bloque todo lo impulsado desde tales agencias, porque esos espacios fueron de sumo valor para profundizar en alternativas al paradigma dominante.

Tampoco podemos dejar de lado el aporte de las carreras de comunicación social. Una queja generalizada es que las mismas no se abrieron, en un contexto como el latinoamericano, hacia el desarrollo y mucho menos hacia la educación popular. Esto no ha sido algo que podríamos llamar absoluto. Desde la década de los sesenta se han dedicado a esos temas algunas carreras y especializaciones, pero en todo caso han sido la excepción. No obstante, como lo apuntamos más arriba, en los proyectos de apoyo al desarrollo se fueron incorporando egresados de comunicación aún cuando en sus estudios no se capacitaban en esa dirección. A esto hay que añadir la presencia de algunas materias de comunicación en los establecimientos dedicados a formar ingenieros o técnicos agrícolas.

### *Comunicación para el desarrollo y el aprendizaje*

¿Qué significaba aprender para quienes impulsaron el paradigma dominante? En un esquema skinnereano el aprendizaje se resuelve en el cambio de conductas gracias al abanico de estímulos ofrecido desde el contexto. Nada de interioridades, nada de historias basadas en cuestiones que no pueden ser

observadas. Corresponde preparar, programar bien el ambiente, para incidir sobre los comportamientos. Este enfoque tuvo algún grado de rigor en la educación formal, si se piensa en su presencia en los años sesenta. Había recursos para ordenar las tareas diarias, había objetivos, había caminos para la evaluación... En la educación no formal el papel de la comunicación fue mucho más errático: la clave estaba en las campañas, como si ellas pudieran llevar y traer conductas.

Las campañas se concibieron, bajo una lectura parcial del mercadeo social, como procesos únicos y concentrados de información y persuasión dirigidos en forma deliberada a lograr que determinado segmento de una población adoptase ciertas ideas, productos o comportamientos que los organizadores consideraban deseables<sup>12</sup>.

La comunicación para el desarrollo en sus fases iniciales tuvo siempre pretensiones educativas, sin una base pedagógica. No reflexionó sobre lo que significa aprender. Se mantuvo en la vieja tradición basada en el poder de la palabra (llevada por los medios de comunicación) para sembrar conocimientos y transformaciones, modos de ser, de ver y de hacer. Tampoco significó una apuesta por la democratización del uso de los medios por parte de la población, no sólo por razones técnicas, sino por la rígida división entre el que sabe y el que no sabe.

## En torno a la comunicación popular

### *De la práctica a la teoría*

Cuando el paradigma dominante entró en América Latina existía una tradición cultural que constituyó por un lado una forma de resistencia y por otro una fuente para abrir caminos a una comunicación diferente, basada en las relaciones interpersonales, en las comunidades y en distintos grupos sociales a lo largo y ancho de este variado espacio del planeta.

La comunicación popular no surgió como una respuesta al modelo clásico. Ella estaba, era parte de la sociedad. No contábamos con estudios, con instituciones ni con propuestas teórico-metodológicas, pero esa base existía.

---

<sup>12</sup> Cortés, Carlos. "La comunicación al ritmo del péndulo. Medio siglo en busca del desarrollo", Bogotá y Quito, 1997, mimeo.

Los comunicadores sociales no inventamos nada, la misma sociedad nos fue llevando a reconocer lo que traía en su seno. La fundación de carreras de periodismo y comunicación a partir de los años sesenta, venía marcada por la impronta desarrollista, pero en pocos años, ya con toda claridad en los años setenta, la reflexión y las prácticas se habían abierto con fuerza en muchos establecimientos hacia problemáticas latinoamericanas y hacia búsquedas de alternativas dentro del campo de la comunicación.

Cuando analicemos lo sucedido con la comunicación alternativa, encontraremos reflexiones similares. El sentido de lo comunicacional en nuestras tierras no provino ni de la academia, ni de los especialistas, ni de la mirada de los sectores privilegiados de la sociedad.

Las radios populares fueron un clarísimo ejemplo de esto último. No nacieron por impulso de la universidad o por grupos de vanguardia que venían unidos con teorías de base científica. Nacieron porque la sociedad las necesitó y los intelectuales luego comenzaron a pensarlas y a abrir la reflexión para colaborar con esos movimientos ofreciendo una sustentación teórica.

Para ilustrar estas afirmaciones, traigo palabras de Luis Ramiro Beltrán, tomadas de una entrevista que le hice en 2005, quien ante la pregunta por la presencia de los intelectuales en los primeros procesos, correspondientes a las radios mineras de Bolivia, respondió:

Era la práctica 20 años antes de la teoría. Las expresiones comunicación alternativa, comunicación popular o dialógica, no existían entonces. Estos trabajadores mineros eran ex campesinos aymaras, analfabetos, que además no tenían idea de cómo manejar una radio. Comenzaron artesanal y valerosamente y establecieron una estrategia de micrófono abierto, en el sentido de que no solamente se limitaban a la lucha sindical, sino se volvieron realmente expresiones de comunidades. Tenían micrófonos en los mercados, en la cancha de fútbol, en las escuelas, en las calles, y cualquier habitante del pueblo podía llegar a *su* radio, porque así la sentían, aunque no fueran trabajadores mineros, a decir lo que fuere y a discutir e intervenir, a tal punto que algunas de esas emisoras se volvían ejes del debate de la problemática de la comunidad en cualquier momento. Y ya no en el estudio chiquitito, sino en canchas o en lugares grandes, como los mercados, donde se juntaba la comunidad a ventilar su problemática, la radio era el eje del acceso, el diálogo y la participación<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Entrevista a Luis Ramiro Beltrán por Daniel Prieto Castillo, Santa Fe, Argentina, mayo de 2005.

Las influencias desde la cima de la pirámide social no son tan mecánicas como a menudo se pretende. La trama de las interacciones da lugar a modos de comunicar en los cuales no es tan sencillo hablar de una suerte de dominación sin límites. Si estamos ya lejos de los paradigmas de la recepción pasiva, corresponde reconocer la diversidad cultural en toda la trama de la sociedad.

En ese juego de cruces, resistencias, hibridaciones, consensos y disensos, se fue gestando en nuestra región un movimiento que, en un mosaico de experiencias, tuvo puntos en común suficientes para permitir el reconocimiento de una comunicación y una educación popular latinoamericanas. La primera era parte indisoluble de la segunda, que aparecía como la alternativa a una educación dominante, sobre todo en las décadas de los sesenta y setenta. A finales de los años ochenta distintos autores hicieron un análisis crítico de esas propuestas y los años noventa aparecieron como un período en el cual quedaban atrás esas prácticas y, en muchos casos, esos ideales.

Sin embargo, otra vez el contexto social marca la dirección de lo que se necesita de la educación y la comunicación. Luego de la aplicación de las políticas neoliberales, tales paradigmas basados en la recuperación de la palabra de los sectores desposeídos, en la búsqueda de alternativas para abrirse caminos en situaciones de supervivencia cada vez más extremas, en la necesidad de solucionar en la vida cotidiana lo que el Estado no ofrece, tales prácticas, decimos, muestran su presencia en la sociedad y reverdece nuevamente.

Las resistencias no eran una cuestión meramente comunicacional. Se resistía a gobiernos autoritarios, a la imposición de miserables condiciones de vida, a la exhibición del lujo y del despilfarro por parte de minorías de la sociedad. Se resistía reclamando condiciones de vida dignas y el ejercicio real de la democracia. Se resistía y se resiste.

### *Aportes para la construcción pedagógica*

La multitud de experiencias que se vivieron en nuestros países muestran que ella tenía un sentido y llenaba una necesidad de amplios sectores de la población. Hubo organizaciones que impulsaron cambios a escala local e incluso nacional, cuando se dieron las coyunturas políticas favorables. Hubo seres que entregaron sus mejores energías a la comunicación y la capacitación. Hubo un constante rescate de la cultura de los marginales y excluidos. Hubo intentos de transformar el discurso basado en el paradigma dominante.

Hubo espacios donde la gente pudo expresarse y compartir su palabra. Hubo experiencias con medios de bajo costo y con la radio, que en nuestras tierras ocupó un lugar fundamental en la educación no formal e incluso en trabajos dentro del sistema formal.

Corresponde reconocer los aportes de la educación popular. Lo hacemos primero con propuestas de Rosa María Alfaro<sup>14</sup>, quien señala que de esas décadas quedaron aprendizajes como:

- La comunicación es una cuestión de sujetos en relación.
- La participación es protagonismo y democracia.
- La importancia de la comunidad y la acción colectiva.
- El derecho a la comunicación: relevancia de la radio.
- La intención educativa de la comunicación.
- La comunicación y el desarrollo.
- Un compromiso social con los sectores sociales populares.

Con Francisco Gutiérrez nos referimos a la necesidad de la educación popular en todo momento en el contexto latinoamericano<sup>15</sup>.

Es necesaria porque la gente la necesita. Constituye un mecanismo de redistribución de las oportunidades. Es necesaria porque las condiciones objetivas no sólo no han cambiado, sino que han empeorado.

Es necesaria porque sus temas siguen pendientes: democracia, derechos humanos, ecología, religiosidad, participación social, minorías, miseria, poder local, movimientos sociales, entre otros.

Es necesaria porque hoy más que antes son vitales los espacios de reflexión de cara al futuro.

Siempre hubo valores válidos en la educación popular: la organización, la crítica y la autocrítica, decir no a la corrupción, no cerrar los ojos a la pobreza,

---

<sup>14</sup> Alfaro Moreno, Rosa María. "Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las redefiniciones". <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n18/18ralfaro.html>

<sup>15</sup> Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel. *Mediación pedagógica para la educación popular*. San José de Costa Rica, RNTC, 1993.

educarnos para trabajar en el conflicto y en la incertidumbre, educarnos para la democracia y la paz.

Una síntesis esclarecedora de lo que significó, y significa, la comunicación trabajada y vivida desde lo alternativo y lo popular, fue propuesta por Luis Ramiro Beltrán en su conocido y valioso texto “El adiós a Aristóteles. La comunicación horizontal”<sup>16</sup>. Luego de un análisis de los orígenes del paradigma dominante y de la forma en que se instrumentó en nuestros países, nuestro querido colega boliviano plantea una serie de posibilidades sobre la base de su rica experiencia en la región y de los aportes de distintos intelectuales, entre los que destaca la figura de Paulo Freire.

1. El libre e igualitario proceso de la comunicación acceso-diálogo-participación, se hace sobre la estructura de los derechos-necesidades-recursos y se dirige a la realización de múltiples propósitos.
2. El acceso es la precondition para la comunicación horizontal. Comenzando porque sin oportunidades similares para todas las personas de recibir mensajes, no puede existir interacción social democrática.
3. El diálogo es el eje de la comunicación horizontal, porque si ha de tener lugar la genuina interacción democrática, toda persona debería tener oportunidades similares para emitir y recibir mensajes con el fin de evitar la monopolización de la palabra por el monólogo.
4. La participación es la culminación de la comunicación horizontal, porque sin oportunidades similares de todas las personas de emitir los mensajes, el proceso permanecería gobernado por la minoría.
5. Desde la perspectiva de la viabilidad práctica, el acceso-diálogo-participación constituye una secuencia probabilística. Esto quiere decir que, en términos de dificultad de logro, el acceso está a bajo nivel, el diálogo en uno intermedio y la participación a nivel alto. Se considera más fácil obtener que más gente reciba los mensajes que el construir circunstancias que harían posible el diálogo, y el hacer esto último se considera más factible que efectivamente convertir a cada persona en un emisor importante.
6. El acceso es esencialmente un asunto cuantitativo. El diálogo es eminentemente cualitativo y la participación es cualitativa/cuantitativa.

---

<sup>16</sup> Beltrán, Luis Ramiro. “Adiós a Aristóteles. La comunicación horizontal”, artículo escrito en 1979 a pedido de la Comisión Internacional para Estudio de la Comunicación, UNESCO.

7. El acceso, el diálogo y la participación son los elementos claves del proceso sistemático de comunicación horizontal.

Como Luis Ramiro lo expresa, estas propuestas constituyeron un punto de llegada de procesos sociales que están lejos de desaparecer de nuestros países. Tales ideales se sostienen en la búsqueda de sociedades más dignas en sus relaciones y en la distribución de sus riquezas. Mientras subsistan las contradicciones, continuará esa búsqueda y en nuestro tiempo estamos muy lejos de una disminución de las fuertes disparidades sociales en nuestros países.

La comunicación popular vuelve siempre en el marco de la educación popular, porque representa una necesidad de amplios sectores de la población. Y lo hace desde la vida cotidiana de estos últimos y también a través de organizaciones que impulsan transformaciones sociales. Vigencia de la comunicación y de la educación popular en nuestro tiempo, sin duda, pero con un camino recorrido que permite revisar sus fundamentos, sus aportes y sus limitaciones.

### *Revisión crítica*

No nos mueve el interés por descalificar todo lo hecho en la región en el ámbito de la educación popular en los años setenta y ochenta. Se hace difícil plantear la crítica, porque al hacerlo corremos el riesgo de generalizar una descalificación de un sinnúmero de experiencias vividas en esas décadas en el contexto latinoamericano. Los regímenes autoritarios que asolaron nuestras tierras en los años setenta, atacaron frontalmente a seres comprometidos con la educación popular, lo que significó persecuciones, exilios y muertes. No pretendo juzgar a nadie y mucho menos rechazar tanto anhelo de relaciones sociales distintas, tanta entrega. El análisis se orienta aquí a las formas de llevar la práctica pedagógica y esta tuvo experiencias riquísimas pero también asistimos a una ausencia de la misma.

Nadie está totalmente equivocado, lo sabemos bien hoy, y nadie tiene toda la verdad. En todo movimiento se entretejen aciertos y quedan abiertos interrogantes.

A mediados de los años ochenta se procedió a una revisión crítica de la educación popular, fundamentalmente de formulaciones planteadas desde los años sesenta. Los motivos no fueron puramente académicos. El retorno a

las democracias formales, la caída del sistema sostenido por la Unión Soviética, la irrupción de las corrientes neoliberales aplicadas con violencia en los años noventa, la retirada del Estado, la hegemonía de los grupos dominantes vía medios de comunicación, llevaron a reflexionar en torno a lo logrado, y lo no logrado, mediante los esfuerzos y las teorizaciones sobre la educación popular durante más de veinte años.

Retomo aquí la revisión que hicimos con Francisco Gutiérrez hacia 1993<sup>17</sup>. En nuestro texto partimos de las siguientes caracterizaciones de la educación popular en los años setenta y ochenta:

partidarista sin partido;  
popular sin pueblo;  
educativa sin pedagogía;  
política sin proyecto.

#### PARTIDARISTA SIN PARTIDO

La propuesta ideológica de muchos gestores de la educación popular giraba en torno a la oposición a los partidos tradicionales, que aparecían como depositarios del autoritarismo y de los problemas sociales. Sin embargo, en muchos casos las maneras de funcionar de esos partidos eran trasladadas a las organizaciones, con la pretensión de lograr disciplina, verticalidad, inclusive.

#### POPULAR SIN PUEBLO

El discurso de la educación popular de esas dos décadas vino impregnado de palabras como “participación”, “diálogo”, “creatividad”, “escucha”, “democratización”. No objetamos el alcance de ninguna de ellas, pero la cuestión era qué sucedía en la práctica. ¿Se mantenían esos ideales o bien primaban en las acciones las tendencias a la concientización de alguna manera forzada, la direccionalidad, la imposición de la palabra de quien venía a los demás nimbado por algún tipo de prestigio?

---

<sup>17</sup> Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo. *Mediación pedagógica para la educación popular, op.cit.*

## EDUCATIVO SIN PEDAGOGÍA

Puesto que este es un libro de pedagogía, puesto que nos preocupa hacia dónde va la pedagogía en nuestro tiempo en relación con las alternativas abiertas por la digitalización, puesto que nos definimos y reconocemos como pedagogos, esta caracterización del movimiento, “educativo sin pedagogía”, es fundamental para comprenderlo no sólo a él, sino para contar con elementos para pensar qué sucede hoy con la pedagogía y las tecnologías.

En no pocos países de la región la educación popular apareció enfrentada a la educación formal. Los argumentos tenían en algunos casos resonancias althouserianas, con aquello del poder ejercido a través de los aparatos ideológicos del Estado, en otros denuncias en relación con aquello que lo formal excluía, y muy a menudo en el rechazo al autoritarismo ejercido en las aulas. Lo cierto es que no pocos gestores de la educación popular consideraban sus propuestas no formales como la verdadera educación, basada en los ideales de diálogo, participación, escucha, democratización. Y en todo ello se presentaba como la base de la innovación el sistema de talleres.

Cuando decíamos con Francisco “educativo sin pedagogía” hacíamos referencia a una falta de conexión con el saber formal y, sobre todo, a la idealización de recursos técnicos, el taller y las dinámicas. Decíamos que se había llegado a hacer sinónimos la educación popular y las técnicas participativas. Lo que estaba en juego era una suerte de trivialización del trabajo educativo: no había muchos misterios en él, bastaba con algunas verdades, con capacidad de comunicación y de conducción de grupos, para lo cual se contaba con el apoyo de los manuales de dinámicas que circularon con mucha fuerza en esos años en toda la región.

Recordemos la expresión “pedagogía antes que tecnologías”. Con referencia a esos años que estamos analizando podría decirse: “pedagogía, antes que dinámicas”. Salvando las distancias del paralelo que ahora establecemos, ese tipo de educación popular fue a la educación lo que los informáticos de la década de los noventa fueron también a la educación. Estos últimos se apoyaban en las tecnologías con un profundo desconocimiento de la pedagogía.

## POLÍTICO SIN PROYECTO

Una constante en el período de la educación popular que nos ocupa, fue el llamado a la concientización, la participación y la organización. A través de ella se trabajaba en dirección a una sociedad diferente, en la que el poder

pasaría a los sectores desposeídos y se vivirían otras relaciones entre los seres humanos. Se trataba de una apuesta al futuro, pero el mismo no estaba suficientemente claro. ¿A qué sociedad se aspiraba? ¿Cuál era, en suma, la utopía? En ocasiones el mero hecho de la participación y la organización parecía abrir vías hacia esa nueva sociedad. En otras la denuncia aparecía como creadora de conciencia y ésta como alternativa básica para emprender acciones radicalmente transformadoras. En otras, en fin, la relación vivida en los encuentros funcionaba como un espacio del cual saldrían las nuevas formas de vida.

De todo esto hicimos con Francisco Gutiérrez una síntesis en nuestro libro *Mediación pedagógica para la educación popular*:

Se cayó en no pocas experiencias de educación popular en una especie de fundamentalismo. Para muchos no estaba claro el concepto de dialéctica y se utilizaba mecánicamente.

Fueron empleados esquemas cargados con una posición ideológica; no interesó educar, sino la toma del poder.

Se dio una contradicción entre un discurso teórico y la práctica cotidiana de la gente.

La educación popular, como pedagogía, ha desconocido al interlocutor. Se le han atribuido a éste, desde afuera, valores y necesidades.

Muchos defensores de la educación popular no creen en ella, creen sólo en los cambios políticos y han llegado a este terreno con vicios partidistas. No es posible hablar de liberación a través de una pedagogía autoritaria.

No hay técnicas válidas para cualquier coyuntura.

Muchas de las dinámicas utilizadas son manipuladoras, conductistas, disfrazadas con un ropaje progresista. Se trata casi siempre de dinámicas de control, las cuales nada tienen que hacer en el espacio de la educación popular. Dinámicas como imposición externa.

Es preciso preguntarse por qué las dinámicas se impusieron tan rápidamente en los años ochenta como metodología; como mucha gente no era educadora, venían bien para salir al paso; se creía, y todavía se cree honestamente, que eso es pedagogía.

Se vivió una suerte de complejo entre la ciencia y la educación. El origen de esto vino en parte de los fundadores de las ONG, gente de sectores medios con referentes universitarios.

El activismo, y la soledad del educador popular, no daban muchas oportunidades para confrontar la experiencia y para aclarar dudas. Esto lleva a la falta de sistematización de las experiencias.

Tuvimos en los años setenta y en buena parte de los ochenta una educación demasiado segura de sus certezas y referentes. Una de las seguridades era la de que la sociedad iba de manera inexorable hacia la utopía, nadie tenía dudas, eran los tiempos de la fiesta de la educación popular.

### *Consecuencias para el aprendizaje*

¿Qué nos dejó la educación popular para la comprensión y la práctica del aprendizaje? Si retomamos los aportes que detallamos en la primera parte de este apartado, encontramos valiosos elementos:

- Un aprendizaje basado en la práctica y en la experiencia. La educación popular tomó como punto de partida la vida cotidiana de la gente, su palabra, sus creencias, sus interacciones.
- Un uso de tecnologías apropiadas para comunicar y comunicarse. El ejemplo paradigmático fue la radio. Pero también el rico recurso de los casetes foro, impulsado por nuestro querido Mario Kaplún, las grabadoras en manos de reporteros populares, los impresos con ilustraciones y relatos de la vida de la población, manifestaciones como el teatro, el cine documental, el video...
- Un privilegiamiento del aprendizaje grupal, comunitario, con lo que esto significa para la afirmación de la palabra.
- Una actitud crítica hacia las sociedades, hacia formas dominantes de comunicación, hacia las agencias del poder.
- Un reconocimiento del papel del educador, expresado en la animación cultural, en la participación, en su involucramiento en contextos sociales.
- Un apasionamiento por la voz de los demás, por su memoria, su cultura, su cotidianidad.
- Una educación pensada hacia el futuro, en clave política.

Pero a la vez corresponde reconocer limitaciones:

- Fueron acechanzas al aprendizaje la respuesta refleja a la comunicación dominante; esto es, con similares recursos: las consignas, las proclamas, la concientización más o menos forzada, el impacto a la sensibilidad, la violencia simbólica.

Además: la creencia en el todo poder de las dinámicas, la idealización del taller, la direccionalidad, la seudoparticipación... En fin las carencias pedagógicas.

## Variaciones en torno a lo alternativo

En la década de los setenta participé activamente en el movimiento de la comunicación alternativa en América Latina<sup>18</sup>. Tiempos aquellos en que la expresión “alternativo” se legitimaba, otra vez, desde la práctica y abría caminos a la reflexión académica. Que la palabra haya caído en desuso, al menos en la jerga de no pocos intelectuales, no significa el final de dicha comunicación. Esta se sostiene a través de experiencias de educación no formal, formal y de posibilidades abiertas en la cultura mediática, con especial énfasis hoy en la red digital.

Claro que nuestra manera de ver lo alternativo ha cambiado en estos más de 30 años. En este capítulo revisaré la mirada sobre esa comunicación en los años setenta y retomaré algunos aspectos que pueden ser útiles para continuar en la profundización de lo que nos mueve desde el comienzo del libro: la preocupación por la comunicación en el espacio de la educación.

Tomo como punto de partida un hito de esta temática: la reunión internacional “Alternativas populares a las comunicaciones de masas”, realizada en Cambrils y Barcelona, del 24 al 29 de mayo de 1978 y que tuvo como coordinador a nuestro querido José Vidal Beneyto. Hito en primer lugar por la denominación del encuentro: una comunicación que pretendía diferenciarse de la orientada a las masas. En segundo lugar por los temas trabajados y por el origen de quienes hacían las propuestas: cuestiones teóricas, resistencia y

---

<sup>18</sup> Prieto Castillo, Daniel. *Retórica y manipulación masiva*. México, Edicol, 1978; *Discurso autoritario y comunicación alternativa*. México, Edicol, 1979.

disidencia, institucionalización popular de la comunicación, contrainformación y acción comunitaria, medios alternativos, comunicación y nuevas sensibilidades.

Participamos gente de Asia, África, América Latina, Europa y Estados Unidos. En las presentaciones se evidenciaron tendencias de esa época que vale la pena revisar. Vuelve otra vez la pregunta que hice más arriba: ¿quién, quiénes están afuera de estos procesos y búsquedas? ¿Cómo escapar, en cualquier institución, de las relaciones con el discurso dominante, de lo que se puede hacer en espacios de autonomía relativa, de la tensión entre lo instituido y lo instituyente, expresado en tal origen que marcó profundamente miradas y prácticas?

Con todas sus contradicciones, con sus excesos, la comunicación alternativa como movimiento permitió abrir la mirada a esas tensiones presentes en todo el tejido social. Por eso está muy lejos de desaparecer, como lo muestran estudios recientes<sup>19</sup> y como lo muestra cualquier ámbito de la práctica humana. En sus experiencias ustedes conocen esas tensiones, nadie está ajeno a ellas, la dinámica comunicación dominante-comunicación alternativa es consustancial a cualquier contexto. Pero hubo maneras de concebir esa dinámica y de practicarla.

### *Práctica de la denuncia*

Revisemos la comunicación alternativa como denuncia a la comunicación dominante. No es lo mismo nacer como alternativa a, que nacer en contra de algo.

La explicación de esa forma de diferenciarse de lo dominante por el contexto de entonces tiene todo el sentido. Luego de los pretendidos años dorados del impulso al desarrollo, en los años sesenta, la denuncia se orientaba a señalar, quizá por primera vez de una manera tan orgánica y tan contundente, que había transnacionales de la información, monopolios, intereses que daban solo de nosotros las malas noticias; que había todo un sistema de propiedad de los medios...

---

<sup>19</sup> Prieto, Ana Beatriz. "Comunicación alternativa en América Latina, de los años 70 hasta nuestros días", trabajo de tesis de licenciatura en comunicación social. Mendoza, Argentina, 2002.

Ligado a esto, la comunicación alternativa orientada a la denuncia de escándalos sociales. Llamo escándalo social a todo escándalo social: la miseria, la desigual distribución de la tierra, los problemas de analfabetismo, la mortalidad infantil...

En fin, en estas primeras caracterizaciones, era considerada alternativa aquella comunicación que se orientaba a una sociedad distinta, que impulsaba a la concientización y se legitimaba por el futuro.

A todo ello se sumó un recurso privilegiado en ese movimiento: la lectura crítica de mensajes. Las primeras experiencias en esa dirección se produjeron a fines de la década de los sesenta. En lo personal, me dedicaba a trabajar en ese tiempo en la crítica a historietas y noticieros radiofónicos y televisivos, en talleres que organizábamos con maestros de enseñanza básica y media. En 1971 se publicó en Chile la primera edición de *Para leer al pato Donald*, de Mattelart y Dorfman, y a partir de entonces se generalizaron estas formas de revisión de materiales de la cultura mediática.

Esas tendencias a la denuncia y la concientización significaron en no pocas experiencias la exclusión de otras líneas de análisis y de práctica. Trabajábamos desde la comunicación para encontrar alternativas sociales, pero lo que no veíamos en aquellos años era cómo hacer alternativa a la comunicación misma. Una comunicación definida y practicada como denuncia, como recurso de concientización, como instrumento para entretejer un horizonte utópico, es un medio para un fin.

Veamos algunas consecuencias de esto:

- La violencia discursiva: a un discurso dominante denunciado como violento, como encubridor, se oponía un discurso alternativo también violento, pero sustentado, se creía con toda honestidad, en una verdad. Igual violencia, solo que una de ellas legitimada por la verdad. La conciencia cambiaba a mazazos, a golpes, la sensibilidad a través de la tarea de mostrar las más abiertas llagas de la sociedad.
- La verdad como una luz que va directo a la conciencia. La constante era: “si tienes una verdad, no importa cómo lo digas”. En ese *cómo* se quedaban todos los aspectos formales, lúdicos, sensuales, estéticos del discurso.
- La legitimación por los sectores portadores del discurso. La comunicación alternativa estuvo ligada en muchas experiencias al mito de la exterioridad al sistema. Si todo está corroído por el poder, un grupo social

ajeno al mismo redimirá la sociedad. Lo alternativo se justificaba desde esa exterioridad, si algo venía de (o se basaba en) los obreros, los campesinos, los sectores urbanos marginales, los indígenas, era alternativo porque no había sido contaminado por el poder. Hubiera sido necesario en aquellos años, los años setenta y ochenta, leer más a Foucault y menos a Althusser.

- El afán de concientizar, de sumar masas al proyecto futuro, llevaba a la comunicación alternativa al terreno de la persuasión, lo que significaba en muchos casos propuestas más ligadas al discurso político tradicional que al pedagógico.

Hubo que recorrer largos caminos para comprender que a la violencia discursiva hay que oponer la riqueza discursiva; para pasar de la proclama a la escucha; para reconocer en la vida cotidiana, en las biografías de la gente, en sus expresiones, preciosos elementos alternativos. Hubo que tomar conciencia de que el discurso alternativo podía estar contaminado de elementos del discurso autoritario, no tanto por las verdades puestas en juego, sino por su estructura, por su forma de llevar la comunicación.

### *Matices de lo alternativo*

A más de 25 años de la reunión de Cambrils, dialogábamos con John Downing sobre lo sucedido con la comunicación alternativa<sup>20</sup> y las dimensiones que en un comienzo no eran tenidas en cuenta.

Tengo dos visiones sobre eso. La primera, en 1984 me di cuenta de que faltaba algo, y era la dimensión estética. Y fue parte del período, porque existía la sensación de que nos estábamos enfrentando a gigantes, ¿no? La Unión Soviética, el imperialismo norteamericano y demás... Lo que la gente necesitaba era comparar otra visión, y mientras más clara, diferente y opuesta, más válida era, sin importar cómo estuviese expresada. Esto era una locura, una manera muy acotada de entender, pues los medios masivos tienen la efectividad que tienen justamente porque hay gente detrás que, por una razón u otra, sabe lo que nos mueve, lo que nos hace funcionar, lo que nos motiva.

---

<sup>20</sup> Entrevista a John Downing por Daniel Prieto Castillo, Bellagio, Italia, mayo de 2004.

Pregunta: ¿Te refieres al poder de la seducción.

Así es, y yo no quiero ser un “contra-seductor”, no quiero jugar ese juego. Pero al mismo tiempo es importante no sólo contrarrestar efectos, no sólo producir lo opuesto, porque allí estamos todavía en el territorio de ellos, y lo que produciríamos seguramente no estará presentado con tanto dinamismo, con esa excelente calidad fotográfica o lo que sea. No tenemos la misma tecnología. Así que no podremos jugar el mismo juego estético de los grandes medios, lo que no quiere decir que no nos preocupemos por la estética. Hay muchas maneras baratas de ser estéticamente originales. Un ejemplo: en los años 60, la prensa underground norteamericana, porque se manejaba con muy poco dinero, dejaba que el color se desparramara fuera de la chapa de impresión, lo que después se convirtió en un factor visual muy interesante, que la hizo diferenciarse. Nadie había hecho eso antes, y esta gente lo transformó en un estilo. Si confiáramos en nosotros mismos desarrollaríamos presentaciones más imaginativas e interesantes, siempre y cuando no pensemos que tenemos que ocupar el mismo espacio de los medios masivos.

Pregunta: ¿Cómo ves hoy la relación entre medios alternativos y medios poderosos, tal como la pensábamos en los setenta?

Hace treinta años, la gente que conocía siempre hablaba del peligro de ser coersionados, de que la estructura de poder se apropiaría de lo que hacías, lo cambiaría un poquito y luego lo utilizaría para sus propios propósitos, lo que supone creer que la estructura de poder tiene realmente *todo* el poder, y juega con nosotros como si fuéramos marionetas. Y yo creo que si ves estas cosas desde una perspectiva histórica, los que están en lo más alto no piensan de la misma manera: a menudo sienten miedo y no saben qué hacer. Pero olvidamos eso; no conocemos la historia tan bien como debiéramos, y creo que la noción de que de algún modo la estructura de poder nos tiene siempre bajo control, aún cuando nos sentimos libres, es tan simplista como la noción de que somos totalmente libres. Creo que debemos darnos cuenta de que siempre estamos moviéndonos en una zona intermedia. Yo veo que el sistema funciona dentro de este tipo de batalla interminable.

Me extiendo en esas respuestas de John porque la medida de lo alternativo es la circunstancia, es el espacio social, la institución, el contexto donde

se dan estos procesos. No se puede generalizar algún conjunto de condiciones para adjudicar a determinado proceso el calificativo de alternativo.

La expresión “comunicación alternativa” es demasiado vasta. ¿A qué eludimos con ella? ¿A formas de organización grupal? ¿A periódicos y revistas? ¿A la circulación de mensajes a través de canales distintos de los dominantes? ¿A experiencias de lectura crítica?

Si planteáramos las cosas de manera absoluta, la comunicación alternativa solo sería tal si abarcara todos los horizontes que nos abre cada una de las preguntas. Es decir, alternativas en los procesos de elaboración de los mensajes, alternativas en los mensajes mismos, en la circulación, en la lectura y en el uso. Pero en los hechos esa comunicación total, e ideal, no se da. A veces despunta lo alternativo en una fase y se mantiene lo dominante en otras. Seres muy bien intencionados proponen, generan, sin darse cuenta de ello, un mensaje de corte autoritario. Un mensaje alternativo puede llegar a grupos donde se los lee según modos de percibir dominantes. Y así sucesivamente.

Si la medida de lo alternativo es la situación en que los procesos se viven, en la coyuntura actual de los países latinoamericanos la medida de lo alternativo pasa por los intentos de recuperar, defender, sostener, ampliar las relaciones democráticas. Y ello significa, en el campo de la comunicación, una ampliación de los espacios de decisión sobre el contenido y la forma de los mensajes: una organización no vertical para la producción y una generalización de la lectura crítica, tanto de los mensajes dominantes como de los alternativos. Todo esto dicho con la mayor prudencia, sin el menor ánimo de erigir nada en un modelo a seguir, sin la más mínima intención de ponerle a las experiencias un marco teórico rígido.

Ahora bien, en el enfoque de este libro, corresponde preguntarnos por lo alternativo a formas dominantes de orientar el aprendizaje en las aulas y en la educación no formal. Si bien volveremos sobre esto en el capítulo dedicado a comunicación y educación, vale la pena anticipar aquí lo que necesitamos desde la comunicación para apoyar aprendizajes alternativos. La mayor responsabilidad de un sistema educativo, de una institución, de una carrera, de un educador, consiste en lo siguiente:

¿Qué le piden al estudiante que haga para aprender?

Llamamos a esos haceres *prácticas de aprendizaje*, tema que desarrollaremos en el capítulo dedicado a la mediación pedagógica. Digamos, a esta altura, que ese pedido solo se puede plantear en clave comunicacional. Si

reconocemos tamaña responsabilidad es preciso asumir hasta sus últimas consecuencias el *cómo comunicarse* para motivar, promover, acompañar esos haceres. Entra aquí de lleno una comunicación alternativa que busca la interlocución, la personalización, la claridad, el entusiasmo, la riqueza expresiva. ¿Un ejemplo? La prosa de Paulo Freire en cualquiera de sus textos, en especial en sus *Cartas a Cristina*.

### *Consecuencias para el aprendizaje*

La comunicación alternativa abrió un amplio campo de análisis cuando comprendimos que lo alternativo está en toda sociedad. Al igual que lo expresado por Luis Ramiro con respecto a las radios mineras, lo alternativo viene de los *graffiti* escritos en el siglo XIX en el período independentista, hasta los relatos populares con burlas al poder, pasando por todo tipo de manifestaciones políticas, lúdicas, estéticas, protagonizadas no solo por sectores populares, sino también por otros actores que participan en el juego de las contradicciones de cualquier sociedad.

El propósito de la comunicación alternativa de los años setenta era ampliar la participación de la gente en el acceso a las tecnologías y los medios, era impulsar mensajes diferentes a los dominantes, era lograr más diversidad de fuentes de información, era, en suma, el conjunto de aspiraciones de un movimiento a favor de la democratización de la comunicación en la sociedad en general, en la cultura mediática, en las comunidades, en la educación, en el trabajo...

Todo esto tenía, y tiene, consecuencias importantes para el aprendizaje, porque se trata de abrir oportunidades de acceso a la información, de expresión, de participación, de manejo de tecnologías, de crítica.

Los anhelos de la comunicación alternativa todavía están sin cumplirse, aunque es necesario reconocer que las tecnologías digitales han abierto muchas posibilidades de concretarlos. Por eso, el juego entre lo dominante y lo alternativo permanece en la actualidad y no tiene por qué desaparecer.

### **Comunicación y cultura**

La orientación de los estudios culturales, a mediados de los años ochenta, no inauguró la reflexión sobre la comunicación y la cultura en nuestros paí-

ses. En el terreno del arte, por ejemplo, se había dado un debate precioso sobre los modos de ser, percibir y actuar de sectores de la población que no entraban en viejos cánones estéticos. Basta recordar lo sucedido en México con el muralismo, tanto en sus magníficas expresiones como en los escritos que produjeron sus maestros.

Otro espacio de constante reflexión fue el de la educación, desde las propuestas de Simón Rodríguez, “Más cuenta nos tiene entender a un indio que a Ovidio”, hasta la clarísima orientación de la filosofía y la práctica de Paulo Freire hacia el respeto y la apertura de alternativas de expresión a la cultura popular.

La comunicación popular y la comunicación alternativa tuvieron una fuerte vocación por lo cultural. Las experiencias radiofónicas que hemos mencionado, y las que se dieron por centenares en la región, tenían como punto de partida la vida y la voz de las comunidades. Merece todo el reconocimiento el protagonismo de la palabra de grupos excluidos de la cultura mediática, así como el acompañamiento que desde esas emisoras se hizo a organizaciones populares. Desde lo comunicacional se impulsó una recuperación de la estima hacia la propia expresión, hacia las tradiciones, hacia formas de vida que en general no cabían en la oferta mediática e incluso en la educación formal.

Sin embargo, esa valorización estuvo atravesada por cuestiones que hemos venido presentando: el mito de la exterioridad, la idealización de todo lo que sonara a popular, la tendencia a preservar esas culturas, la desconfianza hacia aquello que no fuera lo suficientemente militante.

### *Estrechamiento de lo cultural*

Para establecer un puente con los temas desarrollados hasta aquí, sobre todo desde una mirada crítica a lo hecho y vivido a partir de los años ochenta, traigo consideraciones de Rosa María Alfaro<sup>21</sup> que nos permitirán abrir la mirada a lo sucedido con la consideración de lo cultural. En su revisión de los alcances de la educación popular que trabajaba con la cultura de amplios sectores de la población, dice la investigadora peruana:

---

<sup>21</sup> Alfaro Moreno, *op. cit.*

- Modelos intransigentes sobre cultura y ética popular: un alejamiento del sujeto real y subjetivo. Si bien se construían alianzas sociales y hasta políticas en las diversas comunidades, la comprensión sobre los sujetos se detenía sólo a mirar la problemática social objetiva y la capacidad organizativa del pueblo para construirse a sí mismo como sujeto colectivo. A la base estaba una comprensión esencialista de las identidades, tanto las de clase, etnia, género, generacional, nacionalidad y otras, percibidas como casilleros fijos que encerraban la posibilidad de crecimiento y ductibilidad.
- La comunidad por sobre el individuo. Se pecó de colectivismo pues atender y detenerse en el mundo de cada sujeto era caer en el individualismo. La ausencia de una mirada y propuesta de carácter individual para los sujetos, como también para el campo de la recepción más trabajada por instituciones dedicadas a la investigación, trajo problemas e incomprendiones basadas en la oposición absoluta entre individuo y comunidad. El fenómeno comunicativo como encuentro placentero fue descubierto a medias, y en muchos casos se enarbolaron solo tácticas de relación con los públicos pero no verdaderos encuentros entre el mundo de la satisfacción, la creatividad y el cambio. Quizá por ello no se llegó a formular un manejo estético alternativo donde el solo encuentro del entretenimiento sea en sí profundamente liberador.
- Una comunicación sin perspectiva pública ciudadana. La noción de país y de comunidad amplia se fue perdiendo y con ella la de mundo, localizando o poniéndole cercas al desarrollo y explosión de nuevas formas de ejercer lo colectivo. Los principios axiológicos tendían a ser defensistas y hasta conservadores, casi siempre simplistas. El debate público y la formación de ciudadanía que se configura lentamente y con muchos conflictos en nuestros países y durante la segunda mitad del siglo, requería de mucho apoyo. Es decir, estuvimos al interior de una perspectiva que protegía a los sectores populares, que se recluía en las experiencias alternativas, aislándonos de los conflictos nuevos que planteaba una realidad cambiante, haciendo uso de viejas e intransigentes oposiciones.

La década de los ochenta vendría a reclamar la comprensión de la complejidad de la sociedad y también de lo comunicacional, sobre todo cuando se reflexiona desde los alcances de lo cultural. Tal reclamo tenía, en realidad, varias décadas. Me refiero a la obra de Wilhelm Reich, *Psicología de las masas*

*del fascismo*<sup>22</sup>. Ante la pregunta sobre el poder del discurso fascista para llevar y traer a las multitudes germanas, el autor señala lo siguiente:

El éxito de Hitler no se debe ni a su “personalidad”, ni al papel objetivo que desempeñó su ideología dentro del capitalismo. Por otra parte, tampoco se le puede atribuir al simple ‘ofuscamiento’ que suscitó en las masas que lo seguían. Hemos puesto el dedo en el meollo del asunto. ¿Qué sucedía al interior de las masas como para llevarlas a seguir los dictados de un partido cuyo liderazgo, tanto de manera objetiva como subjetiva, era diametralmente opuesto a los intereses de la clase trabajadora? (...) Si no se distinguen los intereses subjetivos de las masas que conforman la base de un movimiento reaccionario, de la función objetiva reaccionaria –los dos se contradicen uno al otro pero se reconcilian bajo el manto de la totalidad del movimiento nazi– no es posible comprender todo esto. El primero tiene que ver con los intereses reaccionarios de las masas fascistas, mientras que el segundo se refiere al papel reaccionario del fascismo”.

El discurso fascista era posible por los intereses reaccionarios de las masas fascistas. Reich planteaba con toda claridad el “desde dónde” eran leídos, percibidos, aceptados los productos de la propaganda nazi. Ese desde dónde pone en crisis el paradigma de la mecánica influencia del discurso dominante y también el paradigma de la influencia a través de los intentos de cambiar conciencias a mazazos ideológicos.

Estamos en el terreno de los estudios culturales y, en el espacio latinoamericano, del necesario paso de los medios a las mediaciones<sup>23</sup>.

### *En torno a la cotidianidad*

Los caminos hacia lo que en los años ochenta se denominó en América Latina la “ruptura epistemológica” se fueron entretejiendo a partir de la confrontación con la variada realidad de nuestros países, en especial por el reconocimiento, y paulatino conocimiento, de los alcances de la vida cotidiana. En 1975 escribimos con Norma Fóscolo un texto que denominamos “América

---

<sup>22</sup> Reich, Wilhelm, *Psicología de Masas del Fascismo*. Montevideo, Editorial Eco, 1992.

<sup>23</sup> Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Barcelona, G. Gili, 1987.

Latina, una cotidianidad buscada”<sup>24</sup>. Frente a esas formas de polarización en la interpretación del discurso dominante y de las salidas por la irrupción de la exterioridad en el sistema, frente a ejércitos enfrentados como dos bloques irreconciliables, planteábamos la complejidad de nuestras sociedades afirmando “somos desorbitados”, “informales”, “desmesurados”, “híbridos en el sentido primigenio de ese término, carentes de la armonía y del equilibrio preconizados por la racionalidad, híbridos con toda la violencia y lo inarmónico de lo espontáneo”. Pedíamos entonces una lectura de la vida cotidiana desde el punto de vista de su ambigüedad, de su dialéctica en los espacios familiares, del trabajo y del ámbito social; en su necesidad de recreación y en sus formas de ruptura.

La pregunta por el *desde dónde*, la toma de conciencia de sus alcances en la trama íntima de toda sociedad, cambia de manera radical el modo de concebir y de practicar la comunicación. Y, sin duda, lo mismo sucede con la manera de conceptualizar y practicar la educación. En ese sentido pagamos el precio de no haber cruzado más las búsquedas entre distintos campos del saber, porque la preocupación por tal *desde dónde* en el campo de la educación era de una presencia clarísima ya en la década de los treinta<sup>25</sup> y aún antes, con los pioneros de la escuela nueva.

Llevado todo esto al terreno de los medios, la cuestión pasa de la obsesión por ellos a las condiciones de posibilidad de su existencia, en el sentido de las relaciones, los espacios sociales y las maneras en que se consume la cultura mediática. Son los actores sociales quienes construyen los procesos generales de comunicación, lo que lleva a acercar la mirada, y a iniciar investigaciones, sobre esos modos de construir y vivir las mediaciones.

Avances en los estudios de recepción, en el reconocimiento de imaginarios urbanos, en la apertura al trabajo con lo que se han denominado las “nuevas ciudadanías”, constituyen, entre otras, alternativas de reflexión y de prácticas que abrieron los marcos de interpretación propios de las décadas de sesenta y setenta.

He optado por cerrar estas referencias a las búsquedas en el campo de la comunicación y cultura con fragmentos de una entrevista a Armand Matterlart<sup>26</sup>, autor al que tanto le debemos en el contexto de América Latina.

<sup>24</sup> Fóscolo, Norma y Prieto Castillo, Daniel. “Latinoamérica, una cotidianidad buscada”, en *La fiesta del lenguaje*. México, Coyoacán, 1998.

<sup>25</sup> Vygotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

<sup>26</sup> Entrevista a Armand Matterlart. El Signo, www.eptic.com.br Vol.V, núm.1, enero-abril de 2003.

Es evidente que en comparación con los años sesenta y la concepción estructuralista del mundo y la sociedad, ha habido cambios fundamentales que pueden simbolizarse en la emergencia de la noción de mediación, mediación cultural. La noción de mediación, y sobre todo tal como es vista desde la perspectiva de la antropología, es una noción que ha hecho posible dos cosas. En primer lugar, ha permitido una ruptura con lo que llamo la “mentalidad estructuralista”, es decir con las mentalidades que operan por oposición, por binaridad. (...) En muchos sectores la noción de mediación ha hecho pensar la sociedad en términos de redes, en términos de cultura y no ya simplemente en términos de comunicación.

Pero también esta noción, por el contrario, ha permitido a muchos pasarse del otro lado, es decir, al campo de las concesiones y capitulaciones, olvidando una cuestión que sigue siendo fundamental: que el poder sigue existiendo aún cuando se lo defina de una manera diferente, aún cuando el poder no es más situable en macro sujetos sino que es un conjunto de relaciones, según la concepción de Foucault. Cada vez más nuestras sociedades son regidas por un modelo que no puede integrar más que al treinta por ciento de la población, esto es un hecho básico de poder a nivel mundial. La noción de mediación ha representado un salto gigantesco porque ha permitido descubrir un conjunto de problemáticas, ha hecho posible plantearse preguntas como qué es la democracia, qué es el Estado; antes teníamos una concepción del Estado completamente monolítica. Con la mediación han vuelto problemas como el de la ciudadanía, la sociedad civil, el problema de la cultura. Pero, al mismo tiempo, el concepto de mediación ha llevado a un relativismo en relación con las instituciones del poder y con las relaciones de fuerza entre culturas. Si por un lado se habla necesariamente de un avance, también puede convertirse en una regresión en el sentido de que evacua una serie de problemas que siguen existiendo”.

### *Consecuencias para el aprendizaje*

Los estudios culturales han tenido una gran influencia en la investigación de la comunicación y en los programas de no pocas carreras de la especialidad. Han llevado a reconocer diferencias donde solo se veían bloques homogéneos, lo que significó una apertura a la comprensión de las culturas que se intersectan en todos los espacios sociales, incluidas las escuelas y las universidades.

Un aporte importante es el reconocimiento y la utilización de técnicas de investigación cualitativa que han permitido la revalorización de los sujetos,

un acercamiento a la vida y las interacciones de la gente. Esto, llevado al aula, constituye sin duda un avance en las relaciones entre estudiantes y educadores.

De todas maneras, de lo que no estamos seguros es de la influencia en la educación formal en general y en la enseñanza de la comunicación en particular. El viejo discurso universitario se ha mantenido con su estructura y sus fragmentaciones. Hay espacios donde se enseña la mirada desde la cultura, sin que hayan cambiado viejos modos de enseñar y de aprender.

## El cliente me necesita

En la jerga de quienes trabajan en mercadeo, y lo enseñan, suele plantearse que la etimología de la palabra “cliente” se traduce en “el que me necesita”. Tal versión representa una pícaro distorsión del sentido original. *Clients-entis*, en latín, aludía a quien está bajo la protección de un patrono, a una especie de vasallo, al que depende de la tutela de alguien. Claro, con todo eso es posible terminar afirmando aquello de “me necesitan”.

Comienzo de esta manera mi referencia al retorno con vientos favorables del marketing en la década de los noventa. Tales vientos se basaron en el huracán neoliberal que conmovió los cimientos de más de un país, aunque el caso paradigmático, y más dramático sin duda, fue el de la Argentina. Y lo hago porque no faltaron propuestas de solución a todos los problemas de la educación mediante los recursos del mercadeo. Si puedes vender ideas para el consumo, también podrás venderlas para que la gente se eduque.

Las propuestas de marketing educativo se pueden englobar en la siguiente definición:

...proceso de investigación de las necesidades sociales, para desarrollar servicios educativos tendientes a satisfacerlas, acordes a su valor percibido, distribuidos en tiempo y lugar, y éticamente promocionados para generar bienestar entre individuos y organizaciones<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Manes, Juan Manuel. “Ética y marketing de la institución educativa: una conciliación”, en revista digital Contexto Educativo, núm. 5, marzo de 2000, <http://contexto-educativo.com.ar/2000/3/nota-4.htm>

### *Sobre el marketing criollo*

El marketing, entonces, está en todos los rincones de la vida social, porque el cliente me necesita. Matizo mis afirmaciones. La línea de marketing social, impulsada por Neill Mckee en el seno de UNICEF<sup>28</sup>, tuvo y tiene todo el sentido. En reuniones internacionales sobre comunicación y educación y sobre movilización social, hemos reconocido el valor de instrumentos puestos en práctica en acciones masivas de educación<sup>29</sup>. No son tiempos estos de descalificación en bloque de determinadas corrientes de pensamiento y de acción. Sin embargo, nos parece importante colocar las cosas en contexto.

El mercadeo social que se introdujo en América Latina resultó, por lo general, una burda versión, carente de rigor y de capacidad técnica y financiera para emular los resultados comerciales y políticos de la mercadotecnia, debido a que, entre otras razones, la fase de campaña de medios se autonomizó e instrumentalizó en exceso, abandonando por completo la exigente lógica del *marketing* comercial. Sus flacos resultados se manifestaron como un síntoma que advertía la permanencia inmutable de una generalizada dolencia en el campo de la planificación de la comunicación para el desarrollo: exceso de fe en el uso exclusivo de medios, con supuestos fines educativos.

Desde los tiempos del desarrollismo, lo comunicacional tendió a concebirse, con demasiada frecuencia, como un componente posterior de los procesos educativos, como una solución en busca de problemas, que produjo un intenso trabajo de comunicación, pero bajo los pobres modelos telegráficos y de espaldas a un conocimiento comunicacional del contexto, que sólo puede obtenerse mediante procedimientos de planificación que incluyan etapas de diagnóstico.

Este problema se hizo mucho más visible con el auge de las campañas “educativas” del mercadeo social criollo, promovidas por ministerios y organismos no gu-

---

<sup>28</sup> McKee, Neill. *Social Mobilization and Social Marketing in Developing Communities*, Ed. Southbound, Tailandia, 1992.

<sup>29</sup> “Puesto que los medios de comunicación son muy importantes para la movilización es preciso atender a varios principios y técnicas del uso de medios, tales como: la segmentación de públicos, las estrategias multimedia, la ley de la intensidad mínima...” Documento final del Taller Internacional de Movilización Comunitaria en Salud, Cochabamba, 15 al 23 de julio de 1997.

bernamentales, en las cuales los medios privilegiados casi siempre fueron los masivos, y los objetivos solían ser dictados por planes de solución de problemas detectados por niveles institucionales, sin un mayor conocimiento de la realidad comunicacional en el campo. (...) Pero, lo cierto es que no existen “problemas específicos” que puedan aislarse de su contexto. Y en el campo de la comunicación esto se convierte en un límite real: la mayoría de los problemas sociales que una estrategia de comunicación intenta solucionar, no son problemas comunicacionales.

Es decir, la comunicación puede entrar a apoyar efectivamente procesos educativos, siempre y cuando no pretenda solucionar problemas que la desbordan<sup>30</sup>.

Añade Carlos Cortés, que los límites de ese mercadeo social criollo se han visto profundizados por la aplicación del modelo neoliberal que restringió, y restringe, la disponibilidad de recursos para la educación formal y no formal, con la consiguiente retirada del Estado de velar por la necesidad de la población para contar con información acerca de problemas cotidianos. Las pocas campañas que ha habido se sostienen con apoyos de agencias internacionales (por ejemplo las dirigidas a la utilización del suero oral), en tanto que de parte de los gobiernos nacionales y locales los aportes para tales estrategias son mínimos.

En definitiva, la década de los noventa trajo una versión mucho más exigente del marketing comercial y social, pero la aplicación del segundo en nuestras tierras quedó restringida y en muchos casos sujeta a improvisaciones y a creencias en el todo poder de los medios. En cambio, el comercial cobró un auge notable, vía la glorificación del mercado y el estallido de la cultura mediática. “El que necesita de mí” sigue siendo en nuestro contexto el cliente de mercancías y servicios.

### *Sobre el marketing “educativo”*

No podemos dejar de mencionar las incursiones del marketing en la educación formal, también en los años noventa en nuestros países. Pensada la insti-

---

<sup>30</sup> Cortés, Carlos. “La comunicación al ritmo del péndulo: medio siglo en busca del desarrollo”. Bogotá, 1997, mimeo.

tución educativa como una empresa necesitada de clientes, pensados los estudiantes como tales, quedan abiertos los caminos para el mercadeo a escala social, a fin de atraer a quienes “necesitan de mí”, y a escala de las aulas. Un buen educador es un buen vendedor, vende con sus palabras conocimientos, actitudes, motiva para aprender. Ya en la década de los ochenta una compañía transnacional capacitaba a sus vendedores con recursos de la escuela de Freire: la escucha, darle la palabra al cliente, interesarse por su cultura, hacer toma de conciencia del valor del producto... No olvidemos que *El vendedor más grande del mundo*, libro clásico de Og Mandino, está estructurado sobre la base de un acto educativo: el anciano vendedor que capacita a su discípulo.

Venimos insistiendo desde hace años en la necesidad de distinguir lo que significa la educación de otras formas de relación social. Ni el estudiante es un cliente, ni el docente un vendedor, así como tampoco una escuela puede ser asimilada a una casa de comercio. Tenemos nuestro propio lenguaje, nuestros espacios y nuestras prácticas pedagógicas; no necesitamos fórmulas aplicables a cualquier ámbito, como si todo se resolviera en juegos de oferta y demanda.

Con el argumento de que el marketing y las aulas tienen cada vez más cosas en común, se ha desarrollado una línea de marketing educativo, basada en miradas como la siguiente:

Hasta hace poco tiempo, los colegios no se habían profesionalizado y no sabían casi nada de atención al cliente porque los alumnos venían solos. Pero ahora hay que salir a buscarlos<sup>31</sup>.

Ningún intento de descalificar el marketing con estas palabras, pero sí una firme posición en el sentido de reconocer la tradición de la pedagogía en nuestros países y la especificidad de nuestra práctica.

### *Consecuencias para el aprendizaje*

Lo dicho en los párrafos precedentes marca diferencias con el marketing, cuando de educación hablamos. Es preciso reconocer lo que significa hoy

---

<sup>31</sup> “Marketing educativo: a la caza del alumno cliente”. Clarín, Buenos Aires, 22 de agosto de 2006.

entre las universidades y otros establecimientos del sistema educativo. No vamos a caer en la tontería de negar la necesidad de hacer visible, de mostrar lo que se posee para atraer estudiantes. Tampoco el papel que desempeña el marketing social en procesos de movilización de la población hacia temas relevantes, como la salud por ejemplo.

Pero eso no tiene por qué hacerse extensivo a todo lo que sucede en el trabajo educativo. Rescatamos el valor que esta tendencia atribuye a la educación y a la segmentación de públicos, porque por ese camino se pueden conocer mejor vidas y culturas ajenas. Pero hasta ahí llega nuestro reconocimiento en relación con las relaciones de enseñanza y aprendizaje.

## Las carreras de comunicación

En el año 1997 el Ministerio de Educación de la Argentina llamó a categorización a los docentes universitarios, dentro de un programa de calidad. Para categorizarse era necesario llenar un formulario que pedía detalles del currículum personal y anotarse tomando en consideración una larga lista de disciplinas que acompañaban el formulario. Cuando realicé este trámite comencé por buscar la manera en que había sido designada en el listado la comunicación social. No la encontré. Pensé que el Ministerio había optado por otras denominaciones, periodismo por ejemplo. Tampoco. No había ni una sola referencia a nada que se pareciera a nuestra especialidad. En la elaboración de ese material habían participado representantes de varias universidades, en muchas de las cuales existían, y existen, carreras de comunicación social. Los colegas no consideraban nuestro campo como parte del olimpo de la ciencia. Hubo que dar una batalla de largos años para corregir esa burda exclusión. Me pregunto si alguno de ustedes no ha vivido en su país una situación semejante. Las ciencias encarnan en seres humanos, con sus grandezas y miserias.

Sabemos de sobra que lo comunicacional no se constituye porque la universidad lo piense, está en las relaciones y en las interacciones sociales, en la cultura. Pero la profesionalización, la emergencia y legitimación entre otras profesiones, le corresponde de lleno a la universidad.

Con esta entrada me detengo en lo que significó la conformación del campo profesional de la comunicación a lo largo de un proceso que se aproxima ya a los cincuenta años. No podemos dejar fuera, en esta revisión de lo vivido en el contexto latinoamericano, lo que sucedió, y sucede, con las escuelas y

facultades dedicadas a formar para ese ámbito de prácticas profesionales y de reflexión e investigación.

### *De periodismos y discursos universitarios*

La formación de comunicadores fue hija del periodismo y del viejo discurso universitario. Cuando CIESPAL lanzó a comienzos de los años sesenta un currículum completo con bibliografía impresa incluida, con materiales producidos por representantes de la escuela norteamericana de la época, era posible abrir una carrera en cualquier punto de América Latina. Había que buscar profesores y conseguir un local, además de alguien que patrocinara. Viví directamente esa situación. En 1962 ingresé a la Escuela de Periodismo de Mendoza, que había sido fundada por iniciativa del gremio de prensa y con dinero de la provincia, sin que se hubiera interesado para nada la universidad. Esto representaba una suerte de constante: quienes bregaban por tales fundaciones eran los periodistas, que buscaban capacitación y reconocimiento educativo a su labor cimentada solo sobre la base de la práctica.

No voy a relatarles aquí lo que me ocurrió en esos estudios. Pero sí vale la pena recordar por dónde iba el peso de la formación: un periodista con buenas técnicas y muy informado, muy culto en la concepción de entonces de la cultura. Había que saber de historia, de literatura, de arte; había que conocer también la filosofía, la economía, la lengua.

Aún con los programas y la bibliografía a disposición de cualquiera que quisiese enseñar, en general los contenidos se orientaron según lo que aportaban quienes venían de otros campos a sumarse a esa empresa; es decir se enseñaban todas las líneas del saber desde ellas mismas, sin mayor orientación hacia lo comunicacional. Se produjo desde ese nacimiento, con resonancias hasta el presente, una separación entre los teóricos y los prácticos. Estos últimos aportaban la herencia del periodismo. Los otros fueron incorporando a nuestros estudios la impronta del viejo discurso universitario. Me refiero con esa expresión a la mirada de la academia sobre el saber, la educación y la comunicación.

Del viejo discurso universitario heredamos la división entre ciencias dignas y ciencias siervas, como lo muestra mi relato sobre lo que sucedió a la hora de categorizarme. Heredamos también la fragmentación y el aislamiento, expresados en la estructura de la cátedra tradicional. La cátedra, organizada en torno a un titular aferrado a una parcela de saber, es radicalmente

opuesta a un ideal de comunicación. En muchos establecimientos vivimos todavía una docencia a cargo de seres aislados, empecinados en mirar el mundo desde un punto de vista fijo. Heredamos planes de itinerarios curriculares rígidos, sin opciones para aventurarse en otras líneas del saber, precisamente porque tales estructuras rígidas tienen pánico de la preciosa aventura del conocimiento y de la expresión. Heredamos el sistema expositivo de transferencia de conocimientos, es decir, el esquema tan vigente hoy de la clase tradicional. Lo peor que nos puede suceder en el ámbito de la comunicación social es forzar a los jóvenes a aprender en el marco de una fuerte pobreza comunicacional.

En fin, heredamos la desconfianza, el miedo de muchas universidades a la comunicación. No hablo de esto por noticias. Me consta ese miedo, lo he podido apreciar una y otra vez en aquellas instituciones de las cuales he formado parte y en otras que me ha tocado visitar. Las universidades tienen problemas de comunicación, al menos en nuestros países, a causa, en primer lugar, de sus estructuras. La división en facultades, carreras y cátedras constituye un sistema sin flujos, sin redes, sin vasos comunicantes. En segundo lugar, por la tendencia a sostener mallas curriculares rígidas, sin opciones para los estudiantes de movilidad y de creación de itinerarios según intereses personales. En tercer lugar, porque estamos todavía, y por mucho tiempo a juzgar por las cifras de docentes no capacitados en pedagogía, insertos en una línea educativa basada en la clase tradicional y en la transmisión de conocimientos.

### *De discursos universitarios y tecnologías*

Con todo ese peso del viejo discurso, se fue de la incorporación de las tecnologías analógicas a la enseñanza en los años sesenta y con el mismo se va ahora a la incorporación de las tecnologías digitales. Me ocuparé más delante de esto, pero no puedo dejar de mencionar aquí lo que significa la inercia de tal discurso y su presencia en las carreras de comunicación social.

A todo ello es preciso añadir lo sucedido con las opciones de formación. Propongo una cita de un texto de Jesús Martín Barbero<sup>32</sup>:

---

<sup>32</sup> “Sueños y pesadillas de la globalización”, entrevista a Jesús Martín Barbero, Sala de Prensa 59, septiembre 2003, año V, Vol. 2.

Las universidades están viviendo una desubicación tan fuerte como la que viven los gobiernos nacionales. En el campo de la comunicación y la cultura se produce una marcha atrás. El mercado absorbe a los profesionales, y las universidades se encaminan a las necesidades del mercado. No es que eso sea insano; lo insano es que sólo haya eso. Hay una punta de lanza de la investigación que va en la dirección del pensamiento complejo, que no desprecia las estadísticas pero que sí aprecia la necesidad de hacer investigación cualitativa adaptada a los ritmos de la sociedad. Aún así, se da una situación nefasta por dos cosas. Primero, el mercado cada vez más dicta lo que debe ser pensado. Segundo, el conocimiento se desocializa ante la dimensión práctica de la vida: hay una pérdida del horizonte social de la carrera de comunicación, que enseña a competir más que a reflexionar y proponer, a cuestionar e innovar.

Según la cifra que maneja la Federación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Comunicación Social, FELAFACS, el número de establecimientos dedicados a nuestra especialidad asciende a 1000, lo cual permite hacer una proyección de más de 700.000 estudiantes. La pérdida del horizonte social a la que alude Jesús es enorme, no se trata de un puñado de escuelas diseminadas en algunos puntos de la región. Esa situación no es de hoy, fue algo presente desde un comienzo, desde la fundación generalizada en la década de los sesenta, aunque preciso es reconocer que se ha venido agudizando a partir de los embates del neoliberalismo. Cuando uno piensa en el horizonte social asoman cuestiones como comunicación y educación, comunicación y salud, comunicación y medio ambiente, comunicación rural, comunicación para el desarrollo, comunicación y niñez, comunicación alternativa, comunicación y cultura, comunicación y ciudadanía, comunicación e integración, entre otras. Perdón, añado comunicación universitaria... Todas esas líneas, que fueron cultivadas en América Latina y tuvieron una gran resonancia en las maneras de hacer comunicación a escala incluso de otros puntos del planeta, fueron siempre opciones de una minoría de nuestros establecimientos. No hubo nunca un período dorado en el cual la mayor parte de estos últimos se moviera en el horizonte social. Siempre fueron tales opciones minoría.

Esto no significa descalificar para nada todo lo aportado por el movimiento de la comunicación latinoamericana basado en el esfuerzo universitario. Lo he manifestado una y otra vez:

Formo parte, desde mediados de la década del 60, de un desmesurado, incontenible, movimiento latinoamericano, el de la comunicación social. Por aquellos

tiempos no éramos nadie, nos asomábamos balbuceantes al concierto de las ciencias sociales, reclamábamos con voces casi inaudibles un espacio disciplinario y profesional, andábamos como recién nacidos en busca de nuestra identidad.

En poco más de 30 años hemos construido un campo ancho y profundo, hemos abierto vigorosas líneas de investigación, una continua producción bibliográfica nos permite dialogar sin complejos con colegas de otros sitios del planeta, nuestros egresados se desempeñan en medios de comunicación y en proyectos e instituciones, hemos construido, idolatrado y destruido paradigmas con una constancia de orfebres, estamos empecinados en comprenderlo todo, porque ninguna práctica social escapa a la avidez de la mirada comunicacional; no nos alcanzan los días, ni las horas para colmar estas ansias de contexto, esta pasión irrefrenable por los seres humanos, por sus discursos, por sus juegos de seducción y de poder, por sus expresiones y sus silencios<sup>33</sup>.

Ese verdadero movimiento latinoamericano, con sus contradicciones, sus vacíos, su desmesura expresada en tanta cantidad de carreras, ha generado teoría, metodología y práctica en todos nuestros países. En los medios de comunicación, en proyectos de educación formal y no formal, están presentes los egresados. Aún cuando el mercado marca las orientaciones, como bien apunta Jesús, es corriente encontrar a gente trabajando en proyectos que sus estudios no tomaron en cuenta. Esto porque la deriva de las existencias, de las profesiones y de las formaciones no permite que alguien vaya irremediablemente hacia donde previeron sus docentes.

En lo que se refiere al tema de este libro, la pedagogía y los usos pedagógicos de las tecnologías, corresponde reconocer que las carreras de comunicación de la región están en deuda. Y es así porque quien está en deuda es la universidad como sistema. Si nuestros alumnos no incursionan en el horizonte social, si no podemos mostrar profundas innovaciones en las maneras de enseñar y de aprender, si apenas en algunos puntos de la región se están comenzando a reconocer y a utilizar las tecnologías para enseñar, aprender e investigar, no proviene todo esto de una responsabilidad atribuible a las carreras sino a los límites del discurso universitario tradicional.

---

<sup>33</sup> Prieto Castillo, Daniel. "Nuestra condición de comunicadores y educadores". Medellín, 1999, mimeo.

Retomo la expresión:

Dime qué hiciste con las anteriores tecnologías y te diré qué harás con las nuevas.

A la que podemos añadir otra:

Dime cómo enseñas y promueves el aprendizaje en el resto de las carreras y te diré cómo lo haces con la enseñanza y la promoción del aprendizaje de la comunicación.

Con otras palabras: pioneras nuestras carreras en reflexiones y ampliaciones del campo de la comunicación, no lo fueron para nada en innovaciones pedagógicas basadas precisamente en todo lo que significa comunicar para enseñar y aprender.

### *Consecuencias para el aprendizaje*

Con una trayectoria de cincuenta años, con esos mil establecimientos, con la presencia sostenida de ese incontenible movimiento al que hice referencia, no podemos descalificar sin más a tanta gente involucrada en nuestra carrera, tanta experiencia, tanta búsqueda.

Las instituciones de educación superior constituyen el espacio más fuerte de aprendizaje de la comunicación social, por más claroscuros, por más vacíos pedagógicos, por más lagunas en la apropiación de tecnologías que exhiban, miles de docentes trabajan a diario y hay entre ellos quienes se han apropiado de recursos válidos para enseñar comunicación desde una riqueza comunicacional.

Reconocemos el peso del viejo discurso universitario, pero también la presencia de pedagogías alternativas al mismo. En conjunto, las escuelas y facultades de comunicación han puesto en práctica todas las innovaciones educativas de los últimos años y también en conjunto han penetrado a fondo en la utilización de las tecnologías digitales.

Cuando decimos “en conjunto” reconocemos vacíos, lugares dispares en este caminar. Pero a la vez reconocemos en no pocos establecimientos constantes esfuerzos por impulsar una pedagogía de la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación.

# Comunicación y educación en América Latina

## Nuestros maestros

Una expresión como esa, “nuestros maestros”, podría abrir el camino a un texto de enorme extensión, porque quienes se ocuparon de reflexionar, y de actuar, en el campo de la comunicación y la educación en América Latina fueron muchos en casi todos los países. Hemos optado por otra alternativa: detenernos en dos figuras que impulsaron las más ricas miradas sobre esos temas, tomando en consideración el alcance pedagógico de sus ideas y las consecuencias para las innovaciones en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje, además de su significación en relación con nuestro contexto social. Trabajaré todo esto en la obra de Simón Rodríguez y Paulo Freire. No dedicaré una línea a justificar la elección, la vida y la creación de ambos se defiende sola. Elección que es a la vez homenaje y, sobre todo, una invitación a beber en sus maravillosas fuentes.

## *Simón Rodríguez*

Descubrí tardíamente los escritos de Rodríguez, a fines de los años setenta y fue tan grande la conmoción que me produjeron que terminé por revisar su obra completa y por escribir un libro sobre ella y su autor<sup>34</sup>. Es sobre esa base de escritura y relecturas de su creación que ahora propongo una reflexión dentro del marco de este texto.

---

<sup>34</sup> Prieto Castillo, Daniel. *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*. México, Coyoacán, 2005. La primera edición apareció en 1987.

Primero el contexto: nacimiento en Caracas, el 29 de octubre de 1769; deceso, en Amotape, Perú, el 28 de febrero de 1859. Noventa años de existencia que coincidieron con el nacimiento y la consolidación del capitalismo industrial en Europa y con la revolución en los países latinoamericanos. Hombre de exilios y de travesías, fue llamado por Bolívar en 1823 para venir a fundar en nuestras tierras el proyecto educativo de la gran Colombia.

Vivía entonces en Europa, donde había conocido los talleres de la industria y el modo en que se organizaban esas sociedades, “sin plan..., de a retazos.” Nadie podía convencerlo de las bondades del hombre europeo para colonizar lo que él llamaba la América Española. Y mucho menos del desplazamiento de una cultura por otra. Traía una propuesta pedagógica, de fuerte base comunicacional, sostenida por una propuesta social y por una propuesta cultural. Comienzo por esta última: colonizar nuestras tierras con sus propios habitantes porque “más cuenta nos tiene entender a un indio que a Ovidio”.

Cultura expresada en el lenguaje: “los indios saben bien su lengua, y nosotros ni la de ellos ni la nuestra”.

Pedía ya entonces educación bilingüe: español y la lengua indígena de la respectiva región. Una mirada de ese tipo estaba por demás lejos de la división que luego quedaría plasmada en la obra de Sarmiento: civilización o barbarie. La América hispana tenía ya sus habitantes, no era necesario “traer ideas coloniales a las colonias”.

Primer maravilloso fundamento de un proyecto social y educativo: partir del otro, conocerlo, rescatar su cultura, educar desde él. Con los propios habitantes significaba lo siguiente:

Si en las tierras vírgenes de los desiertos sembraran la semilla que se pierde de los poblados (los niños pobres), harían la abundante cosecha de hombres.

Y todo ello, sin idealizar nada, a partir de lo que la gente ya era:

Observando la índole de los nativos, se acertaría a darles el gobierno que les conviene. Poniéndoles en contradicción conmigo mismos nada se conseguiría.

Por eso el camino era basarse en sociedad ya existente y no en modelos que poco y nada tenían que ver con ella:

¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original, originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales los medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos.

La utopía social basada en este lugar, en este topos, en estos espacios.

De nuestro autor es la expresión más intensa en significado en torno a lo que supone vivir en sociedad: “Los hombres no están en el mundo para entredestruirse sino para entreayudarse”.

Toda su reflexión iba en esa dirección, ya fuera en las relaciones entre los distintos grupos como en su proyecto educativo. A los gobernantes les cabía también esa tarea:

La misión de un gobernante liberal... LIBERAL se entiende, es cuidar de todos los hombres, en la infancia, de todos, de todos sin excepción, para que cuiden de sí mismos después, y cuiden de su gobierno.

Del gobierno al autogobierno:

Napoleón quería gobernar al género humano, Bolívar quería que se gobernara por sí, y yo quiero que aprenda a gobernarse.

Segundo fundamento: aprender a gobernarse a sí mismo, no solo en el espacio de las decisiones sociales, sino también el ámbito de la escuela, de las relaciones propias de la niñez.

Vayamos a su propuesta educativa:

Si en la primera edad el hombre aprende a vivir socialmente, en las siguientes hará lo mismo.

Esto no eran solo palabras. En su proyecto educativo de Chuquisaca, en Bolivia, abrió una escuela en la cual niñas y niños se formaban primero en talleres de trabajo con la tierra, la madera y los metales. No solo ellos, también se integraban sus padres. Las letras, el cálculo, eran un punto de llegada, y no de partida: “Ideas antes que letras”. Ideas en el sentido de la comprensión del otro, de la cooperación, del interaprendizaje, palabra también suya: “Todo aprendizaje es un interaprendizaje”.

Tercer fundamento: aprender haciendo, decimos desde nuestro tiempo; aprender colaborando, entretejiendo sociedad.

Una pedagogía basada en la experiencia:

Para predecir lo que las cosas serán, basta tener ojos; experiencia: para pronosticar lo que podría ser, es menester estar acostumbrado a combinar experiencias. La experiencia es, pues, la Escuela de los profetas.

Y esta otra expresión, que muestra la importancia del contexto para aprender: “Consultar las circunstancias es el principio de los principios”.

Una educación con fuerte conciencia de lo que significa el lenguaje para la construcción de un ser humano. Es este uno de los capítulos más fascinantes de las propuestas de Rodríguez: la utopía social tenía una profunda raíz en la palabra y ésta debía ser cultivada desde la infancia:

Enseñar a pronunciar, a articular, a concentrar, a fijar la significación de las voces y la propiedad de los términos, a dar a las frases el énfasis que pide el pensamiento... el tono de la palabra para que la locución exprese el sentimiento.

La palabra como fundamento de la patria, del futuro:

La juventud americana necesita abrir los ojos sobre su situación política y los niños tienen que aprender a leer: los jóvenes que han de reemplazar a los padres de hoy, deben pensar y escribir mejor que sus abuelos, si quieren que en América haya patria y lengua.

La palabra comprendida, con sentido, no como una acción exclusiva del docente:

Los sonidos (supongamos) que para el maestro son palabras porque significan, para el discípulo no pasan de simples sonidos, y si sobre signos, sin significados, se les dan, por significados, otros signos, ¿cómo le quedará la cabeza?

La palabra volcada al contexto, a las cosas:

Preguntémonos si nuestros maestros sabían y... si sabían enseñar. Preguntémonos si en el lugar donde aprendimos había objetos de comparación.

La palabra, en fin, como precioso instrumento de comunicación:

Solo para los hombres sensatos es recomendable la claridad: los que aparentan saberlo todo, envuelven en oscuridades lo que saben....

Cuarto fundamento: el lenguaje como clave de la vida social y de la construcción personal. Puesto que enseñar es “hacer comprender”, el camino para esto último es la palabra.

Y nuestro autor habló, en la primera mitad del siglo XIX, de medios de comunicación en el marco de la educación:

Los medios de comunicación que se dan en la Escuela son calcular, hablar, raciocinar, escribir y leer.

Para el cálculo, pedía mucha lógica y mucha matemática; para el habla un acercamiento entre la palabra oral y la escrita; el raciocinar estaba relacionado con el cálculo, y el leer... era el último momento de la educación. Para “leer con sentido” era necesario tener ideas y ellas eran previas al acto de lectura, porque se cimentaban en los talleres, en las experiencias, en la socialización. “¿Qué leerá el que no tiene ideas?”, se pregunta. Las ideas son, en realidad, los preceptos sociales, que no provienen del discurso del maestro. Lo expresa de este modo:

¡PRECEPTOS SOCIALES! ¡Objeto principal de la Escuela! Lo demás que se enseña en ella se reduce a dar MEDIOS DE COMUNICACIÓN, como HABLAR, ESCRIBIR, CALCULAR, etc.

Quinto fundamento: la base de la educación no consiste en la lectura, ni en la escritura y el cálculo; consiste en lo que los seres humanos hacen entre ellos para aprender. En todo esto, tenía una presencia clarísima el maestro.

Pocas veces nos ha tocado conocer a alguien que se defina a sí mismo como maestro con tanta claridad. Desde los comienzos en su Caracas natal, se preocupaba por esa práctica, como cuando sugería que cada educador debía llevar un diario para anotar lo que le fuera ocurriendo día a día en la escuela, a fin de que el mismo pudiera ser útil a otros maestros que se iniciaban. Todo su discurso, todo, es pedagógico, lo he sentido así desde mis primeras lecturas de sus escritos. Y toda su vida en relación con niños y jóvenes. Maestro con la dignidad de esa profesión. En esto rechazaba a muchos de quienes se dedicaban a enseñar porque apenas si sabían leer: los maestros han sido, decía:

unos pobres dependientes o ayos mal pagados, especies de bocinas que suenan cuando las soplan, su oficio es engañar muchachos por orden de sus padres.

Esa dignidad, esa opción para toda la existencia, quedó expresada en el retrato que hace de sí mismo en su obra *Defensa de Bolívar*. Habla allí en

tercera persona para referirse al director del Proyecto de Educación Popular que pudo dirigir durante un año en Chuquisaca, hasta que tuvo que huir a riesgo de su vida por haber incorporado a los pobres y no a las señoritas de la sociedad. Su presentación comienza así:

“El Director de semejante obra debe tener más aptitudes que el Presidente de la República”, a saber, moralidad, espíritu social, conocimiento práctico y consumado de artes, oficios y ciencias exactas, conocimientos prácticos del pueblo “y para esto haber viajado por largo tiempo en países donde hay que aprender y con la intención de aprender”, modales decentes, genio popular, ser “comunicativo para enseñar todo lo que sabe”, de un humor igual; sano, robusto y activo para transportarse a todos los puntos donde trabaje; con ingenio; desinteresado, prudente, aficionado a la invención y a los trabajos mecánicos, estudioso, despreocupado, en fin “hombre de mundo”.

Y como una maravillosa síntesis:

El maestro de niños debe ser sabio, ilustre, filósofo comunicativo porque su oficio es formar hombres para la sociedad.

Sexto fundamento: el sentido del oficio del educador.

No es el caso andar haciendo extrapolaciones, ni hablar de lo que Rodríguez anticipó en los tiempos que nos toca vivir. Pero esos seis fundamentos no están del todo presentes en ninguno de los niveles de la educación de nuestros países. Es cierto que a él no le permitieron avanzar mucho en su propuesta utópica, pero luego de casi dos siglos seguimos con búsquedas en cada una de sus propuestas educativas.

### *Consecuencias para el aprendizaje*

De la breve síntesis que he hecho de la obra de Rodríguez, retomo en pocas palabras los seis fundamentos que reconocí. No hace falta nada más, a los fines de este texto, lo fundamental está dicho en ellos en relación con el aprendizaje:

- Partir del otro, conocerlo, rescatar su cultura, educar desde él.
- Aprender a gobernarse a sí mismo.

- Aprender haciendo, aprender colaborando, entretejiendo sociedad.
- El lenguaje como clave de la vida social y de la construcción personal.  
La base de la educación consiste en lo que los seres humanos hacen entre ellos para aprender, todo lo demás son medios.
- El sentido, el valor del oficio del educador.

### *Paulo Freire*

La amplia obra de nuestro querido educador brasileño tuvo, y tiene, una profunda influencia en la educación formal y no formal de nuestros países. En esta presentación que venimos haciendo no podremos analizar toda su producción que se inició en 1967 con *La educación como práctica de la libertad*, se concretó en su texto básico para comprender la educación en el contexto latinoamericano, *Pedagogía del oprimido*, y culminó con *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios a una práctica educativa*, publicado en 1997, el mismo año de su muerte.

A los fines de nuestro libro, me detendré en dos textos: *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, 1994, y *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*, 1971. Me acerco al primero para traer preciosos testimonios sobre la semilla que da sentido a toda propuesta pedagógica: la práctica, la vida misma.

Dice nuestro autor:

Fue de mi padre de quien escuchamos, por primera vez, críticas a la separación del trabajo manual e intelectual. También fue en las pláticas informales con él, a la sombra de los árboles que estábamos dejando esa mañana, donde recibí las primeras informaciones sobre la política brasileña de entonces. ... Él nos enseñaba la democracia no sólo con el testimonio que nos daba –su respeto hacia nosotros, hacia nuestros derechos, la forma como establecía límites necesarios a nuestra libertad, así como su autoridad– sino por la crítica sensata y justa hacia los desmanes de los poderosos.

El reconocimiento, y homenaje, a su maestra Cecilia Brandão:

A los setenta y pico de años se graduó en derecho en la facultad de Recife, respetada y querida por sus colegas y profesores. Latinista, gramática –sin ser

gramatiquera—, pianista, enamorada tanto de los *chorinhos* brasileños como de las creaciones de Beethoven y Mozart.

Reconoce en ella el impulso a uno de sus recursos más valiosos:

Fue Cecilia quien despertó en mí el gusto casi incontenible por el lenguaje, gusto que me acompaña hasta hoy, y que en un primer momento abarcó el placer por los estudios gramaticales sin caer jamás en las gramaticalidades...

El origen de una pedagogía volcada a la vida, con estas líneas escritas para recordar la muerte de su padre:

Lo que quiero decir es que en la sucesión de los aprendizajes en los que participamos se va acentuando en nosotros el amor a la vida o el amor a la muerte. La manera en que nos relacionamos, desde la más tierna edad, con los animales, con las plantas, con las flores, con los juguetes, con los demás. El modo en que pensamos el mundo, en que actuamos sobre él; la *maldad* con que tratamos los objetos, destruyéndolos o despreciándolos. El testimonio que damos a los hijos de la falta de respeto para con los más débiles, el desdén por la vida. Así enseñamos y aprendemos a amar la vida o a negarla.

La práctica, entonces, con esas raíces y una conciencia clara de su valor:

Una de las ventajas que creo tener, frente a los intelectuales intelectualistas, es que este saber al que me vengo refiriendo jamás fue en mí una *adherencia*, algo que viniese desde afuera y fuese periféricamente sobrepuesto. Al contrario, ese saber se ha venido produciendo en mi práctica y en la reflexión crítica sobre ella, así como en el análisis de la práctica de los otros. El pensar sobre mi propia práctica sobre la práctica de los otros me conducía, por haber sido un pensar crítico, profundamente curioso, a lecturas teóricas que iban explicando o confirmando el acierto o el error cometido en ella a través de la iluminación de la práctica analizada.”

Y en estas palabras, la síntesis de la opción básica de su pedagogía:

Yo no era progresista porque la lectura de algunos autores o autoras me dijese que debía serlo. Era progresista porque como persona me sentía ofendido por la perversidad de una realidad injusta y negadora de lo que cada vez más me parecía ser la vocación ontológica del ser humano: la de ser más.”

Hasta aquí nos asomamos a los fundamentos, a las raíces de prácticas y teorías de nuestro autor. Hay mucho más en ese libro que les recomendamos a quienes no lo hayan leído. Una pedagogía y una filosofía de la vida tan vigorosas no surgen de la nada. En personas como Freire no podemos separar el texto del contexto. Si nos hemos acercado a éste a través de sus palabras, es porque nos deslumbra la constancia de nuestro autor en el respeto por la práctica propia y ajena. Más adelante retomaremos este punto central de cualquier pedagogía.

¿Por qué *Extensión o comunicación*? ¿Por qué no *Pedagogía del oprimido* para revisar las bases centrales de su propuesta? Hace dos años discutíamos eso en un encuentro dedicado a comunicación y cambio social<sup>35</sup>. Quienes insistíamos en el primero señalábamos que había tenido una presencia muy fuerte en numerosas organizaciones latinoamericanas. Detenerse en ese texto del año 1971 no significa dejar de lado las obras anteriores, y mucho menos la *Pedagogía del oprimido*. Lo que nos interesa rescatar aquí es un documento que contiene elementos muy valiosos para repensar la comunicación desde los proyectos y las instituciones. Libro que, desde su título, nos sitúa en una problemática que no ha sido resuelta, sobre todo en espacios como la universidad, en los cuales se sigue hablando, desde los estatutos en adelante, de las funciones de docencia, investigación y extensión.

Hemos aludido ya al término extensión y la versión que del mismo ofrece Peter Drucker. Hemos presentado las dudas planteadas por quienes trabajaron en comunicación rural, sobre todo ante el intento de trasplantar esquemas que poco y nada tenían que ver con culturas y prácticas propias de nuestros países. Lo cierto es que Freire demolió literalmente todo lo que implicaba ese concepto. Su reflexión permitió contar, al comienzo de la década de los setenta, con un material escrito con una claridad y una energía tales que podía, y puede, ser trabajado tanto por la academia como por organizaciones de apoyo al desarrollo.

Nuestro autor tomó los alcances de la palabra sobre la base de lo que permiten los campos asociativos del lenguaje, y caracterizó sus significaciones en la práctica como:

- transmisión;
- sujeto activo (el que extiende);

---

<sup>35</sup> Reunión preparatoria de la Antología de comunicación para cambio social, organizada por Consorcio para el Cambio Social, Bellagio, Italia, mayo de 2004.

- contenido (ofrecido por quien extiende);
- entrega (de algo que es llevado por un sujeto que se encuentra “atrás del muro”, a aquellos que se encuentran “más allá del muro”);
- mesianismo (por parte de quien extiende);
- superioridad (del contenido de quien extiende);
- inferioridad (de los que reciben);
- mecanicismo (en la acción de quien extiende);
- invasión cultural (contenido que refleja la visión del mundo de aquellos que extienden).

Una mirada como la que sostenía este tipo de análisis tenía detrás una pedagogía y una concepción de la comunicación radicalmente, es decir de raíz, opuesta al paradigma dominante en aquella época y a la estructura tradicional de los sistemas educativos basados en la transmisión de información. Porque todo lo expresado por Freire en su texto tiene sentido tanto para la educación no formal como formal.

No me detendré en un intento de relatar aquí los alcances de la pedagogía freireana. A esta altura la misma ha ganado su espacio en el contexto latinoamericano y en otros puntos del planeta. Pero sí quiero insistir en algunas de sus propuestas en relación con la comunicación como base de la educación.

La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognoscente, frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus *comunicados*. La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados.

Aparecen aquí conceptos que hemos incorporado largamente a nuestro discurso: diálogo, interlocución. Lejos quedaban entonces palabras como “emisor” y “receptor”.

Recordemos el alcance que da a uno de sus vocablos predilectos:

Diálogo “encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos”.

La falta de diálogo no proviene de limitaciones personales, sino de una estructura social. Ser dialógico es “no invadir, no manipular, no imponer consignas”. Cuestión de seres humanos el diálogo porque “Las cosas no cuentan su historia, no se comunican entre ellas”.

Por eso el trabajo educativo no es de traspaso de información, sino de problematización del propio conocimiento para comprender, explicar y transformar la realidad. “Del pienso al pensamos”, dirá para hacer referencia a un trabajo educativo inserto en el quehacer de los otros, con los otros, como “sujetos entre sujetos”. No es posible la comunicación sin intersubjetividad.

Y todo ello en contexto, en el espacio cultural que da sentido a cualquier acto pedagógico y a cualquier acto humano. Conocer, comunicar, problematizar:

Lo que importa, fundamentalmente, a la educación, como auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores.

De Freire nos viene el llamado a la educación como un desafío, algo casi imposible de comunicar en el viejo esquema de la transmisión de conocimientos.

Todo quehacer educativo, por tanto, sea del educador agrónomo o no, que se limite a disertar, a narrar, a hablar de *algo*, en lugar de desafiar la reflexión cognitiva de los educandos ... se queda en la periferia de los problemas.

En las prácticas basadas en la imposición de conocimientos, en la descalificación de los otros como sumidos en una suerte de ignorancia absoluta, en la ausencia de desafíos a la reflexión, en los intentos de domesticación, ve Freire una real invasión cultural. Si nadie está totalmente equivocado y nadie tiene todo el saber, cuando se parte de certezas inflexibles para caracterizar a los demás, se produce una descalificación de lo que el otro puede dar en determinado proceso educativo. Y por ese camino se cierran las posibilidades de mutuo aprendizaje, de interaprendizaje, como decía Simón Rodríguez.

Y la cultura es siempre muchas culturas, muchas maneras de ver el mundo y de verse a sí mismo. Lo que reclama la educación en clave cultural es el respeto por la libertad ajena.

De ahí que nuestra preocupación, en todo este ensayo, haya sido siempre la de acentuar los principios y la fundamentación de una educación que sea práctica de la libertad.

### *Consecuencias para el aprendizaje*

La filosofía, la práctica, las consecuencias metodológicas de las propuestas de Simón Rodríguez y Paulo Freire son suficientes como para impulsar transformaciones de fondo en los procesos educativos. La pregunta es por qué éstas se han demorado y se siguen demorando. Podría argumentarse que ocurre así en la educación formal, siempre tan apegada a su pasado y centrada en un constante deseo de certidumbre, lo que conspira contra la innovación y el desafío de aprender y enseñar de cara al contexto y a las transformaciones personales y sociales. En cambio, en la educación no formal, en sus formulaciones en la educación popular, tales propuestas habrían alcanzado cimas casi inimaginables. Pero tampoco eso se cumplió en la medida de la radicalidad de enfoque de nuestros autores. Ya vimos lo sucedido con muchas de las reflexiones, e intentos en la práctica, de los años setenta y ochenta. Hubo quienes tacharon a Freire de “poco radical”, porque su mirada se quedaba en una actitud humanista en exceso, idealista, romántica.

Desde nuestra experiencia y nuestra percepción, tales acusaciones estaban cimentadas en un desconocimiento, en una ausencia de mirada pedagógica. Corresponde insistir en lo que planteamos antes: en los años setenta ya se contaba con toda una base para impulsar la educación no formal con sólidos cimientos pedagógicos, pero primaron concepciones ancladas en la búsqueda de la movilización a toda costa de la población hacia proyectos sociales diseñados por quienes impulsaban los procesos. Freire no era poco radical, era un pedagogo y eso no entraba en la labor de ciertas líneas de educación llamadas a sí mismas “populares”.

La prudencia es fundamental a la hora de tratar estos temas. Hubo experiencias preciosas que jugaron a fondo una pedagogía dirigida a lograr la práctica de la libertad. Con Francisco Gutiérrez tuvimos el privilegio de acompañar en Guatemala, hacia 1991, el autodiagnóstico institucional del Programa de Desarrollo Santiago, dentro del cual tenía un rol protagónico el Instituto Indígena Santiago. Fuimos llamados no para dirigir ni coordinar nada, sino para participar en todas las reuniones, tomar nota y colaborar en la elaboración del documento final. El Instituto, de educación media, funcionaba mediante un

sistema autogestionario a cargo de los propios estudiantes, quienes estaban en calidad de internos. La base de todas las relaciones era la convivencia. Afloraban en los distintos ámbitos de acción, las aulas, los talleres, el trabajo con la tierra, maderas y metales, los ideales y las prácticas que hemos estado presentando en estas páginas. Era, en definitiva, un proyecto de sólidas raíces pedagógicas.

Escribimos con Francisco en referencia a esa experiencia:

Centros educativos basados en la autogestión de los jóvenes, en la corresponsabilidad, nos llevan a reconocer que la libertad funciona, que si no tenemos más experiencias de este tipo en nuestros países es debido a las acechanzas de fuera y de dentro, al autoritarismo abierto o sutil, al miedo a la libertad, al predominio de sistemas educativos asfixiantes<sup>36</sup>.

Las relaciones entre la comunicación y la educación, planteadas hace ya más de medio siglo, siguen siendo el espacio de la búsqueda en buena parte de nuestros espacios educativos. Los ideales de esa relación constituyen un horizonte que no se ha concretado de manera suficiente. Veremos, sobre la base de esos aportes de nuestros maestros fundadores, lo sucedido con esas relaciones y esos ideales. Recorreremos para eso una trayectoria que arranca en la década de los cincuenta, con la fundación del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE, y del Centro de Investigación y Capacitación en Comunicación para América Latina, CIESPAL, en 1958, y se va conformando con aportes y experiencias de distintas corrientes.

## Orígenes y desarrollos de la comunicación educativa

Las relaciones entre comunicación y educación eran reclamadas ya a finales de la década de los cincuenta en nuestros países. Incluso era corriente entonces la expresión “comunicación educativa”. Esto tenía que ver con los vientos sociales y económicos que corrían en esos años. Se entretejían vertiginosamente las bases del desarrollismo que entraría a pleno en nuestros países en la década de los sesenta. La filosofía era así de sencilla: habíamos

---

<sup>36</sup> Documento del audiagnóstico institucional del Programa de Desarrollo Santiago, Guatemala, 1991.

comenzado tarde a transitar la historia, teníamos muchos lastres de culturas tradicionales, era necesario dejarlos en el camino, apurar el paso y llegar por fin al lugar que nos correspondía en el concierto de las naciones: el desarrollo nimbado de una aureola de progreso indefinido.

En dirección a tales paraísos era necesario trabajar en muchos frentes. Uno de ellos, sin duda, la educación. Para lo no formal se contaba con el impulso dado a la comunicación para el desarrollo, con todos los recursos puestos en juego por el extensionismo y en general por la transferencia de tecnologías. Pero quedaban otros ámbitos. La educación formal requería también profundas transformaciones y para ello llegaba la primera revolución de los medios en la enseñanza. Puesto que ya asomaban críticas a la vieja escuela de transmisión de conocimientos basada en la palabra del maestro, los medios de entonces aparecían como la alternativa para romper antiguos moldes y abrir el camino a sistemas más eficaces de educación. Irrumpían las tecnologías analógicas: retroproyectores, proyectores de filminas, circuitos cerrados de televisión, diapositivas... Durante la década de los sesenta los países del Tercer Mundo gastaron grandes cifras de dólares en equipos llamados a transformar para siempre la educación. Algo similar a la fiebre de compras de tecnologías digitales de la década de los años noventa. Los resultados están a la vista. No hubo cambios porque estos no provienen de las máquinas ni de los recursos técnicos; los cambios o son pedagógicos, es decir, o son de los seres humanos que dan sentido a cualquier acto educativo, o no son. Pedagogía antes que tecnologías.

Había aún otros espacios para tomar en consideración en aquella marcha irresistible hacia el progreso. La consideración de la prensa como factor de educación y de desarrollo estaba muy vigente, en el marco de la escuela de comunicación norteamericana, tan unida a la creencia en el todo poder de los mensajes y de los medios. Era necesario impulsar también una transformación de las maneras de informar a la población, y para ello se requerían periodistas mejor capacitados. Una educación y una prensa unidas podían hacer maravillas para sacar adelante un proyecto de cambio de nuestras atrasadas sociedades.

En ese contexto nacieron dos instituciones de larga y muy valiosa trayectoria en América Latina: el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, ILCE, y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, CIESPAL.

El ILCE comenzó a funcionar en México, con el apoyo de la UNESCO, en 1956 con el nombre de Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educa-

tiva. Propósito: el mejoramiento de la educación a través de la aplicación de medios y recursos audiovisuales. Ya en 1959 el Instituto realizaba el Primer Seminario Latinoamericano de Ayudas Audiovisuales para la Enseñanza Escolar y la Educación de Adultos. Pronto se fue consolidando en ese campo, con propuestas basadas en paquetes audiovisuales que incluían impresos y recursos como filminas y diapositivas. En pocos años se avanzó en un acervo destinado a acompañar la labor de las y los educadores en las aulas. A mediados de los años sesenta se llegaba a producir hasta 30.000 ejemplares de determinados paquetes, para su distribución en distintos países de la región.

En 1978 el ILCE se redefinió como un organismo regional y orientó su labor en dirección a “Contribuir al mejoramiento de la educación a través del uso de medios y recursos audiovisuales así como de la tecnología y comunicación educativas”. Me tocó vivir ese momento de manera directa. En 1979 el Instituto puso en marcha una maestría en Comunicación Educativa, basada en un documento mío, en la que participaron becarios de la mayoría de los países latinoamericanos. Tratábamos de integrar en esa formación cuestiones pedagógicas e instrumentales, además de una fuerte orientación hacia lo que entonces considerábamos educación para la comunicación, a saber, lectura crítica de mensajes.

En casi treinta años de funcionamiento, el organismo se ha convertido en un punto de referencia de la comunicación educativa, a través de sus producciones, sus investigaciones y sus cursos. Desde mediados de los años ochenta viene trabajando para impulsar los medios electrónicos en la enseñanza, y en el 2000 la Videoteca Nacional Educativa y Cultural, VINEC, que reúne miles de horas de materiales educativos. En fin, en esta síntesis, el ILCE forma parte del amplio programa mexicano de televisión educativa, con fuerte presencia en la educación a distancia.

¿Por qué me he detenido en esta información que puede resultar un tanto extensa para un texto en el cual todavía nos quedan muchos temas? Porque la tradición de educación y tecnologías en nuestros países es muy valiosa y viene ya de larga data. Y además, porque la mirada de la institución hacia la comunicación educativa se funda en propuestas pedagógicas basadas en la interlocución y en la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Se trata de más de 50 años de labor ininterrumpida en el campo de la comunicación educativa.

CIESPAL comenzó a funcionar en 1959, por una iniciativa de la Universidad Central del Ecuador y con el apoyo de UNESCO. La institución logró rápidamente un lugar en la región a causa de su intensa labor en el campo de la capacitación de periodistas, mediante cursos que se daban en su sede en

Quito, y, sobre todo, por la oferta de programas completos, con bibliografía incluida como señalamos más arriba, de carreras de periodismo que podían ser abiertas en cualquiera de nuestros países.

Las primeras investigaciones de la prensa impresa fueron promovidas desde el Centro, a lo que se sumó una intensa actividad en relación con el periodismo científico, con el apoyo de la OEA y organizaciones de prensa. En las décadas de los años sesenta y setenta se fue consolidando un centro de documentación que no ha cesado de crecer hasta el presente, y se mantuvo el trabajo con periodistas y carreras de comunicación.

En 1978 la institución abrió líneas que significaron un cambio profundo: planificación de la comunicación, comunicación educativa con fuerte énfasis en la radio, trabajo directo en comunidades con impulso a la formación de reporteros populares, diagnósticos comunicacionales de organizaciones y proyectos, y a fines de los años ochenta televisión educativa. Como veremos más adelante, en ese período se integró a la institución el equipo de RNTC.

No quedó fuera del marco de tareas la relación con el periodismo y las carreras de comunicación, pero la reorientación permitió abrir la práctica de investigación, capacitación y producción también hacia la educación y la comunicación no formal.

Si bien CIESPAL no se definió a sí mismo como un centro de comunicación educativa, toda su tarea, desde sus inicios, ha estado encuadrada en ese campo: una actividad de comunicación dirigida a comunicadores y a la sociedad en general, mediante la reflexión, la producción, la investigación y la capacitación.

Me detengo para finalizar este recorrido por antecedentes de la comunicación educativa en el Instituto Latinoamericano Pedagogía de la Comunicación, ILPEC, fundado a comienzos de los ochenta por nuestro querido amigo Francisco Gutiérrez Pérez. En realidad esta referencia nos permitirá abrirnos a una línea de relación entre la comunicación y la educación expresada en ese nombre, *pedagogía de la comunicación*, que propone una mirada directa de lo comunicacional en clave pedagógica.

En este caso, en lugar de dedicarme a recrear la trayectoria del Instituto, opto por traer aquí sus bases en palabras primero de Gustavo Cirigliano y luego del propio Francisco.

... partiendo del nuevo “medio” que conforman, de la nueva realidad que son esos medios de comunicación social, revisemos nuestras ideas sobre educación, redefinamos lo que estamos haciendo, no para efectuar una incorporación de

tipo aditivo (como ha sucedido hasta ahora con los medios audiovisuales) sino para, con ellos, inventar, ensayar, construir un nuevo modo de pronunciar la realidad. Para ello se requiere una nueva pedagogía que estudie cómo posibilitar la capacidad del sujeto en su uso de ese lenguaje total, cómo ayudarlo a ser creador, cómo facilitarle el uso de los nuevos recursos para que pueda decir su palabra y pronunciar el mundo<sup>37</sup>.

Dice Francisco sobre esa manera de entender la práctica pedagógica desde lo comunicacional:

Al comienzo de la década de los 80 cuando ya estábamos totalmente volcados a la educación popular hablábamos de la pedagogía de la comunicación como de la síntesis pedagógica que fundamentándose en una nueva visión del hombre y de la sociedad, concibe el aprendizaje como un proceso endógeno y permanente que hace del educando un ser creador, actualizador y realizador de su propio ser, convirtiéndose por la comunicación con los otros hombres en actor y recreador de la historia. Metodológicamente hacemos de los lenguajes (canción, libro, revistas, video, radio...) otras tantas formas de expresión creadora que hacen que el educando de agente pasivo se convierta en 'consumidor' activo, libre, responsable y crítico de los medios de comunicación social.

En el libro que estoy citando, que sintetiza todo un itinerario del autor desde los años setenta, en un texto de 1987 dedicado a lanzar la crítica a una educación popular alejada de lo pedagógico, a la cual ya hicimos referencia anteriormente, puede leerse:

Al rescatar lo subjetivo como eje esencial de la pedagogía de la comunicación de hecho buscamos la integración pedagógica de lo racional con lo afectivo-subjetivo. Esa ha sido una de las tareas prioritarias de la pedagogía de la comunicación.

## Nuestro itinerario en la comunicación educativa

No hemos dejado de trabajar en los últimos treinta años en el espacio de la comunicación educativa. Si bien propondré una caracterización que ha

---

<sup>37</sup> Cirigliano, Gustavo, citado por Francisco Gutiérrez en *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*. Madrid, Ed. Popular, 1993.

servido para orientar mi tarea en distintos proyectos, mi punto de partida es que no se puede hacer educación sin comunicación, lo que significa pensar a esta en clave de aprendizaje. ¿Para qué comunicamos en el espacio de la educación? Para que los demás aprendan y para aprender nosotros.

Presento dos caracterizaciones, una de la década de los ochenta, construida a partir de la experiencia de RNTC en la región, y otra de fines de los noventa. Entre ambas hay una continuidad de búsquedas y de prácticas.

Entendemos por educativa una comunicación que:

- tiene como protagonistas a los sectores en ella involucrados;
- refleja las necesidades y demandas de éstos;
- se acerca a su cultura;
- acompaña procesos de transformación;
- ofrece instrumentos para intercambiar información;
- facilita vías de expresión;
- permite la sistematización de experiencias mediante recursos apropiados a diferentes situaciones;
- busca, por todo lo que significan los puntos anteriores, una democratización de la sociedad basada en el reconocimiento de las capacidades de las grandes mayorías para expresarse, descubrir su respectiva realidad, construir conocimientos y transformar las relaciones sociales en que están insertas.

Una comunicación profundamente humana, comprometida con procesos no violentos de socialización, respetuosa de la diversidad y la diferencia, centrada en la tarea de promover y acompañar el aprendizaje, sea en la educación formal, no formal o en las relaciones institucionales.

Comunicación *educativa* significa la preocupación fundamental por educar, siempre desde la tarea de promover y acompañar el aprendizaje, con adecuadas mediaciones instrumentales, lingüísticas y, sobre todo, humanas.

Una comunicación basada en los siguientes principios:

- Principio de emergencia de los sujetos en las relaciones sociales.
- Principio de valoración de todas las personas.
- Principio de diversidad y diferencia de todas las personas.
- Principio de flexibilidad.
- Principio de no violencia comunicacional.

- Principio de belleza expresiva.
- Principio de eficacia comunicacional.
- Principio de comunicabilidad.
- Principio de historicidad y prospectiva.
- Principio de cooperación y solidaridad.

De todo lo cual se desprende la tarea de:

- promover y acompañar el aprendizaje;
- abrir caminos a la emergencia de los sujetos en el acto educativo;
- apropiarse, recrear y crear conocimientos y cultura;
- recuperar la experiencia y la memoria personal e involucrarla en el propio aprendizaje;
- recuperar la experiencia y la memoria grupal e institucional e involucrarla en el aprendizaje;
- aprender sobre las propias prácticas sociales;
- aprender en la colaboración, en la solidaridad y en el interaprendizaje;
- aprender expresándose y comunicándose;
- aprender de manera placentera;
- desarrollar una actitud investigativa.

La comunicación educativa, o es una práctica o no es nada. Ni uno solo de los puntos incluidos en esa trayectoria personal y a la vez grupal con queridos amigos pedagogos de estas nuestras tierras, ha nacido de alguna ocurrencia intelectual. Todos han sido puntos de llegada, a través de experiencias, de intercambio con distintos autores, de práctica, mucha práctica en las aulas y fuera de ellas.

### *En torno a la educomunicación*

Ya en los años setenta la UNESCO había propuesto una caracterización de la educomunicación, que incluía elementos como las maneras de estudiar, aprender y enseñar los medios de comunicación en tanto artes, prácticas y técnicas, además del lugar que ocupan en la sociedad.

El término es utilizado por organizaciones de nuestros países dedicadas a la educación popular, la educación para la comunicación, la educación para los medios, la comunicación en la educación no formal y formal.

El abanico es amplio y de alguna manera atraviesa todos los puntos que hemos venido presentando en las páginas anteriores. Por el peso que dentro de tal enfoque ha tenido, opto por detenerme en la tradición de lectura crítica de mensajes. Anteriormente hice alguna alusión a esa mirada que se abrió camino en nuestros países a fines de los años sesenta. Fue curioso lo vivido en los ochenta cuando a causa de algunos excesos de optimismo basados en la teoría de la recepción, se consideró que esa propuesta de lectura crítica era cosa del pasado, algo “setentista” porque la gente tiene la capacidad para leer desde su contexto sin necesidad de recursos. Junto con esto se iban a la basura todas las denuncias con respecto a la alienación, a la manipulación, al control de la opinión, a las argucias del poder, entre otras. Siempre me divertieron esos argumentos, porque si ellos hubieran tenido razón estaríamos ante una locura planetaria expresada en los inmensos gastos en propaganda que se hacen para justificar guerras y crear enemigos y que en los últimos años han crecido geoméricamente. De mi parte continué trabajando en lectura crítica y sosteniendo, y sintiendo, que uno de los aportes importantes que hemos hecho desde nuestros países ha sido esa búsqueda de espacios para confrontarse y desideologizar las propuestas de la cultura mediática y de otras instituciones, como lo que recibimos a través de los libros de texto en las escuelas.

La lectura crítica ha constituido una práctica constante de educadores y de organizaciones que han buscado, y buscan, recursos para compartir con sus interlocutores. Y ha representado un aporte a la educación formal, ya que en no pocos establecimientos se intenta desarrollar en los estudiantes una actitud de ese tipo.

Me detengo, para reafirmar esto, en las consideraciones de Agustín García Matilla en su artículo “Educomunicación en el siglo XXI”<sup>38</sup>. Primero una caracterización:

La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicacional y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación.

Un mundo que ha alcanzado la complejidad del presente requiere más que nunca ese tipo de recursos. Por eso añade el autor:

La clave estribaría en permitir acceder a un conocimiento pertinente que permitiera alcanzar un conocimiento de los problemas claves del mundo, explicar y hacer visibles conceptos como el contexto, lo global, lo multidimensional o lo complejo, fomentando una inteligencia general que despierte la curiosidad intelectual y la necesidad de hacer preguntas.

En definitiva, una tradición de varias décadas adquiere mayor sentido en tiempos en los que la comunicación ha estallado en todas direcciones y ocupa un espacio que apenas si era incipiente cuando asomaron las tecnologías analógicas. Ya se habla de la necesidad de educar para poder moverse en la web, en ese inmenso universo de palabras e imágenes frente a las cuales los adultos no saben qué hacer a la hora de orientar a sus hijos.

Los recursos de lectura crítica existen, pero no hemos avanzado mucho en la socialización de los mismos. Otra vez lo pedagógico, otra vez lo que nos queda por hacer en el campo de la comunicación y la educación.

### *La comunicación en la educación*

Luego de más de treinta años de trabajo en la comunicación educativa, desarrollé una propuesta basada en el uso de una preposición. En vez de decir “comunicación y educación”, “comunicación para la educación”, “comunicación-educación”..., intercalé entre esas dos palabras el vocablo *en*. Comencé a hablar, a fines de los años noventa, de *comunicación en la educación*<sup>39</sup>.

¿Qué ganaba con ese giro? Se trataba de un intento de pensar la comunicación en totalidad, dentro de la educación formal. En general se trabajan temas separados, por un lado el aula, por otro los materiales, por otro las interacciones con el docente y entre los estudiantes, por otro la institución...

Al decir “en la educación” traté de aportar una visión integradora con respecto a las instancias de aprendizaje. Habíamos trabajado esto último con Francisco Gutiérrez en nuestro libro *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*. En educación formal se aprende con:

<sup>38</sup> García Matilla, Agustín. “Educomunicación en el siglo XXI”, en *Comunicación educativa en la sociedad de la información*, Roberto Aparici (Coord.), Madrid, UNED, 2003.

<sup>39</sup> Prieto Castillo, Daniel. *La comunicación en la educación*. Buenos Aires, La Crujía, 1999.

- la institución;
- el educador;
- los materiales, medios y tecnologías;
- el grupo;
- el contexto;
- consigo mismo.

Puesto que la clave es el aprendizaje, nos preguntábamos lo siguiente:

¿Cuándo se limita, se empobrece el aprendizaje?

Cuando la institución vive un proceso de *entropía comunicacional* y no permite el sostenimiento de la pasión por la comunicación y la educación.

Cuando el educador es un ser incapaz de llegar al otro. Su preocupación máxima es el contenido y no el interlocutor, la institución y no el educando, la propia expresión y no la ajena.

Cuando los materiales se centran en sí mismos, en un desarrollo a espaldas del interlocutor. Si eso sucede, todo se resuelve en comercio con el texto: contenidos, respuestas, evaluaciones.

Cuando se cierran puertas al uso creativo de las tecnologías.

Cuando el proceso niega al grupo, niega un espacio de intercambio de experiencias y de mutuo enriquecimiento.

Cuando el contexto no entra ni por la ventana. Todo está centrado en la “ciencia”, en el pasado, en abstracciones... Quedan fuera la existencia cotidiana, la afectividad, los espacios de las diarias relaciones. En fin, la vida misma.

Cuando es despreciada la experiencia atesorada a lo largo de años y la capacidad de aprender de uno mismo. El estudiante es entregado al sistema como una pieza de caza, nada tiene que aportar desde sus vivencias.

Para proponer alternativas a esos puntos, coloqué las seis instancias en clave comunicacional, sin viejas pretensiones con sabor imperialista, como aquella de “todo lo educativo es comunicación”. La preposición “en” nos permite reconocer la presencia y los límites de la comunicación. Ni todo es comunicacional, ni todo se soluciona comunicacionalmente. Pero, a la vez, la conciencia de esa característica fundamental puede colaborar de modo muy intenso en la labor educativa.

Hecha esa aclaración, nos toca reconocer que el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación hemos elegido como base de nuestra actividad una educación humana, una relación con el otro. Nuestra profesión está entramada hasta sus entrañas en la comunicación.

Si la educación es la base de nuestra humanización, si mediante ella pasamos de una bullente atmósfera de sensaciones al lenguaje articulado, a la caricia, a la mirada, al sentido y a la cultura, y si el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional, en tanto somos seres de relación, siempre entre y con los otros, no podemos soñar con transformaciones educativas sin jugar hasta las entrañas nuestra capacidad de comunicarnos.

### *Consecuencias para el aprendizaje*

La tradición de la comunicación educativa en América Latina abrió de par en par todos los ideales que se pueden sustentar al pensar el acto educativo desde una pedagogía como la que aspiramos para nuestros establecimientos, sean del nivel que sean. En esta breve síntesis que hemos ofrecido, están presentes con toda fuerza y claridad el educador, los aprendices, las tecnologías, los ideales en relación con las actividades por impulsar, el contexto, las instituciones educativas, la cultura, el desafío de aprender...

Hemos sido, como grupo de trabajo de RNTC y en lo personal, herederos y partícipes en esa trayectoria, vigente hoy y abierta con fuerza hacia el futuro.



# Las tecnologías en la educación

La relación entre las tecnologías y la educación en nuestros países latinoamericanos es la historia de un largo desencuentro. Han pasado más de cincuenta años desde la irrupción de los medios audiovisuales para la enseñanza y en buena parte de la región ni siquiera ellos han sido incorporados de manera suficiente a los establecimientos de enseñanza formal. Por supuesto que las excepciones cuentan, como es el caso del impulso a la televisión educativa en México, pero aquellas grandes inversiones en aparatos no produjeron ni los cambios esperados, ni una utilización más o menos sistemática en la cotidianidad de las aulas.

Un ejemplo clarísimo de esto fue lo sucedido con el papel de las radios. Con los antecedentes que hemos indicado, tales emisoras constituyeron un acompañamiento fundamental para proyectos educativos, a través de los cuales se impulsaba la participación de las comunidades. Sin embargo, tales recursos permanecieron por décadas fuera de las escuelas y de las universidades. Cabe recordar momentos fundadores, como la Radio de la Universidad de la Plata, o la del Chocó, con la cual colaboró en sus inicios en el continente RNTC. Pero como una tecnología o es una práctica o no es nada, con excepciones no se llenan los vacíos de políticas y de experiencias.

Me tocó participar en un momento de transición de las tecnologías analógicas a las digitales, hacia 1982. En el último año del gobierno de José López Portillo fue lanzado un proyecto que integró a distintos centros intelectuales: México al año 2000. Se abrieron investigaciones prospectivas en todos los frentes, a fin de contar con escenarios válidos para pensar los recursos naturales, el crecimiento de las ciudades, el desarrollo de la industria, entre otros.

El ILCE, institución en la cual trabajaba entonces, recibió el encargo de un proyecto titulado “Prospectiva de la invención, innovación y difusión de la tecnología en México al año 2000”. Participamos más de 80 personas en una estructura que se organizó en cuatro subprogramas:

- Análisis de la evolución de la tecnología en las décadas de los años sesenta a los ochenta.
- Diagnóstico de la situación a 1982.
- Tendencias de la tecnología orientada a la educación en los próximos 17 años.
- Escenarios de México al año 2000, tomando en consideración la educación y la tecnología.

Recibí el encargo de coordinar el tercer subprograma, lo cual representó una buena oportunidad para profundizar en lo que sucedía a escala internacional y mexicana, así como un ejercicio muy rico de proyecciones en distintos ámbitos de la educación.

A todo el equipo se le planteó en primer lugar el problema de definir el concepto central sobre el cual trabajaríamos: tecnología educativa. La expresión había quedado marcada por el conductismo de los años sesenta y sobre todo por una versión superficial que se quedaba en recetas para moverse en el aula, en cadenas de objetivos y en una programación en la cual no solo el estudiante quedaba atrapado, sino también, y fundamentalmente, el docente. En términos generales, optamos por referirnos al *cómo* de la educación, a los instrumentos que la hacen posible. En el caso del tercer subprograma, tal caracterización abarcó un diagnóstico de las tecnologías analógicas y una proyección del uso de las tecnologías digitales.

El Ministerio de Educación planteó para la tarea de nuestro equipo la siguiente cuestión: al año 2000 se habrá doblado el número de estudiantes en las aulas primarias y secundarias; ¿tendremos que duplicar el número de docentes, aulas, materiales o bien podemos atender esa demanda con la computadora? Dejo claro que la pregunta no vino marcada por el intento de algún tipo de respuesta ya predeterminada. Trabajamos con toda libertad y ello quedó reflejado en nuestras propuestas finales.

Esa pregunta desencadenó muchas otras. Me detengo en dos de ellas:

- ¿Qué había sucedido en el país con las tecnologías en los últimos veinte años?
- ¿Qué estaba sucediendo en esa coyuntura histórica, al año 1982?

## Consumo desordenado

Luego del diagnóstico en México y en otros países de la región, llegamos a conclusiones como las siguientes:

Si hay algo que puede caracterizar a las acciones educativas en el uso de medios es, en general, el desorden. Hay por supuesto experiencias sistemáticas y organizadas, sobre todo en el campo de la televisión educativa. Pero si nos ponemos a analizar en detalle lo ocurrido en el plano de la enseñanza primaria, secundaria, bachiller y universitaria, el panorama no es nada alentador. Los ejemplos sobran: equipos de sistemas audiovisuales que se cubren de polvo por falta de uso, circuitos cerrados de televisión empleados una hora a la semana o al mes, cámaras utilizadas casi excepcionalmente<sup>40</sup>.

Encontrábamos una falta de apropiación de los establecimientos educativos de tales recursos, algo que ya tenía su historia:

La estrategia de uso de medios, iniciada en los sesenta no sirvió para generar procesos de comunicación en los centros en que fue implementada; no sirvió para promover la participación de los propios docentes en la elaboración de sus mensajes y no sirvió, sobre todo, para que los estudiantes utilizaran creativamente los medios.

En cuanto a lo que sucedía en esos años, previos y de base para el estallido de la informática ya a fines de los años ochenta y en los noventa, se reconocías las siguientes tendencias con respecto a la educación:

- las computadoras incorporadas como transmisoras de información;
- las computadoras incorporadas como instrumentos para lograr la participación del estudiante en sus procesos de aprendizaje;
- las computadoras como recursos para ordenar el pensamiento y solucionar problemas.

Eran los tiempos de los 101 liceos en Francia, del Proyecto Telidón en Canadá (que inauguró el intento de digitalizar toda la cultura de ese país), del desarrollo casi salvaje de la informática en los Estados Unidos. Eran también los tiempos en que Seymour Paper terminaba su experiencia en Instituto Piaget, donde trabajó más de cinco años para apropiarse de las bases de la epistemología genética a fin de llevarlas al terreno de la inteligencia artificial, en el MIT, todo lo cual daría origen al programa Logo que tanto camino abrió en la educación y en desarrollos posteriores en el universo digital.

---

<sup>40</sup> ILCE, informe de investigación, México, 1982.

Las promesas comenzaban a multiplicarse y pronto tendríamos la invasión de vendedores de equipos que se continuó luego, en los años noventa, con ofertas de plataformas y de todo tipo de programas que cambiarían para siempre la educación.

Pero nuestra mirada de entonces era pesimista, a partir de lo que investigamos sobre el uso que la escuela y las universidades habían dado a las anteriores revoluciones tecnológicas para la enseñanza. Nos preocupaba lo que Henri Lefebvre denominaba una parodia de apropiación:

La parodia de apropiación denunciada por el pensador francés consiste en tomar una parte como si fuera el todo, en creerse inserto en el desarrollo tecnológico cuando apenas si se están recibiendo algunas migajas, ya sea a través de objetos o de recursos metodológicos.

Pero la parodia llega más lejos: se ha pensado insistentemente en que una vertiente de la tecnología puede solucionar todos los problemas que a ella conciernen. Es decir, con la incorporación de medios quedarían resueltas cuestiones metodológicas o bien sociales. Esta creencia llevó durante mucho tiempo a analizar el problema en forma parcial, como si no existieran cuestiones tecnológicas también en relación con aspectos psicológico-metodológicos y sociales. Una evaluación parcial solo podía conducir a soluciones parciales.

En la actualidad esto último amenaza repetirse. Las nuevas tecnologías de la información aparecen (son presentadas, mejor) como una novísima varita mágica al alcance de cualquier cenicienta. En este caso la cenicienta es la educación que requiere un urgente milagro para salvarse.

Como teníamos que recomendar al Estado qué hacer con las tecnologías, asumimos que no podía esperarse un salto en la manera de concebir el uso de ellas y mucho menos en el modo de usarlas. La inercia del pasado suele tener fuerte presencia en el presente. Había tanto equipo analógico subutilizado, había ya tanta incorporación de recursos digitales sin un plan educativo para su empleo, que planteamos lo siguiente:

Antes de comprar, no compre.

Lo que desencadenaba otras cuestiones:

No incorporar ningún recurso tecnológico nuevo si se lo puede reemplazar por otro ya existente en el país.

No incorporar hasta tanto se haya comprobado la posibilidad de programación permanente, de mantenimiento, de capacitación de los potenciales usuarios.

No soñar con suplantar a los docentes por computadoras.

¿Qué sucedió con nuestra investigación y con todas las que trataron de pensar México al año 2000? Uno de los supuestos había sido la continuidad de la bonanza económica provocada por los precios del petróleo, se planteaba que al final del milenio el dólar, por ejemplo, se mantendría en una relación uno a 25 pesos mexicanos. Pero el “por ejemplo” hizo aguas hacia el final de 1982, cuando esa relación pasó de uno a 80. De modo que nuestro proyecto fue a sumarse a otros anteriores y a muchos por venir, en el fondo de algún cajón o en las penumbras de algún depósito.

Demás está decir que nuestra recomendación de “antes de comprar, no compre”, quedó sin respuesta. Todos conocemos lo sucedido con la irrupción de equipamiento a partir de esos años y durante toda la década de los noventa.

## La última década

Hacia 1996 hicimos con un grupo de colegas en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, un análisis de la situación de las tecnologías en nuestro contexto provincial y nacional.<sup>41</sup> Trabajamos a partir del concepto de “analfabetismo tecnológico” y planteamos lo siguiente:

1. Se puede hablar, con las excepciones del caso, de analfabetismo tecnológico de estudiantes y docentes en todos los niveles y establecimientos educativos.
2. La característica más difundida con respecto a la tecnología es la de un consumo de productos tecnológicos y no de una comprensión, apropiación y uso de sus posibilidades.

---

<sup>41</sup> Cívico de Christello, Virginia y Prieto Castillo, Daniel. “Apuntes para un modelo pedagógico en la educación tecnológica”. Mendoza, 1996, mimeo.

3. Se vive en una sociedad de la información con gente que en general no está preparada para localizarla, procesarla y aplicarla a la solución de sus problemas cotidianos y laborales.
4. El sistema educativo, en todos sus niveles, no se ha apropiado de las posibilidades de la tecnología en general y de las nuevas tecnologías de la información en particular, para mejorar sus procesos de enseñanza aprendizaje.
5. El sistema educativo no ha impulsado una capacidad, ni en sus docentes ni en sus estudiantes, de utilizar tecnologías para la solución de problemas, tomando en cuenta el entorno de cada establecimiento y las posibilidades de sus integrantes.

Nos planteábamos la necesidad de trabajar las tecnologías desde la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, en una continuidad con nuestras propuestas sobre la mediación pedagógica:

La pregunta central: ¿qué significa promover y acompañar la apropiación de las posibilidades de la tecnología? Un modelo pedagógico debiera estar estructurado de manera tal de acompañar y promover esa apropiación.

Si queremos pasar de la *enseñanza* de la tecnología a un proceso interactivo en torno a ella, nos toca salir del esquema de la institución cerrada sobre sí misma y apoyada sólo en textos y en la palabra del docente. La tarea de promover y acompañar la apropiación de lo tecnológico supone formas dinámicas de relación con el contexto, tanto para incorporar los productos a las aulas como para salir a espacios donde éstos adquieren sentido por su uso. La institución abierta a lo tecnológico es, en realidad, una institución abierta a la vida social, con toda su complejidad y su belleza.

¿A qué tipo de educador se aspira para apoyar la apropiación de lo tecnológico? En primer término a alguien que se sienta desafiado por las tecnologías. No se puede impulsar a los estudiantes hacia algo que no se practica ni se comprende.

El modelo pedagógico orientado en esta dirección requiere disponibilidad de recursos para realizar *experiencias tecnológicas*, para lo cual es necesario incorporar elementos que aseguren un mejor desarrollo del conocimiento y del pensamiento a través de los instrumentos adecuados.

La educación tecnológica se hace siempre de cara al futuro. La comprensión y la apropiación de las posibilidades de esta área implican un ejercicio constante de prospectiva. Se trata de analizar y prever las consecuencias de las propias y ajenas acciones en este terreno y de las posibilidades de innovar y de resolver necesidades y demandas personales y sociales.

Lo que está en juego aquí es no sólo el aprendizaje a lograr, sino el rescate de los conocimientos previos para aprovecharlos en el proceso. Nacemos y crecemos en un ambiente tecnológico, con relación al cual vivimos en primer lugar un aprendizaje informal que, con sus limitaciones, nos asegura ciertos modos de utilización, relación y apropiación. En una tarea educativa sistemática es necesario ir más allá, pero siempre sobre esa base.

En relación con los temas que nos ocupan, el siglo XX se cerró con un llamado de la UNESCO y otro del presidente Clinton. La primera realizó en 1998 la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. En su declaración final se señaló con respecto a nuestro tema:

#### Artículo 12. El potencial y los desafíos de la tecnología

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu, equidad y cooperación internacional...

Por su parte, Bill Clinton decía en su discurso ante el Congreso el 27 de enero de 1998:

... dirijamos la mirada al nuevo milenio. ¿Cómo vamos a marcar la transición? Es una ocasión que sólo se presenta una vez cada mil años. [hemos puesto en marcha] el Programa del Milenio de la Casa Blanca para promover la creatividad y el espíritu innovador en Norteamérica y conservar nuestro patrimonio y nuestra cultura en el siglo XXI. ... Un niño que nazca en 1998 podrá muy bien vivir en el siglo XXII. Hoy propongo, como parte de nuestra contribución al nuevo milenio, un Fondo de Investigación del Siglo XXI para la exploración científica. ... Debemos permitir a todos los habitantes del planeta explorar los límites del espacio cibernético. ... Pido al Congreso que aumente su apoyo para construir la próxima generación de Internet, que funcionará mil veces más rápidamente que hoy.

Bien, después de esa transición, estamos en plena guerra en los frentes de Irak, Afganistán, oriente medio. El uso de las tecnologías digitales no cesa de crecer en las industrias de la violencia y de la muerte; el poder del sol sigue moviéndose como un péndulo para siempre entre aquella nada expresada por Salinas en su poema y la promesa de mundos ideales signados por el progreso infinito.

No pretendo traer a este libro de pedagogía una visión desalentadora de lo que puede suceder con nuestra especie. Nos toca hoy, siempre, como afirmó en su momento Martin Luther King, insistir en plantar nuestro manzano<sup>42</sup>. Nos corresponde insistir en nuestra tarea de promover y acompañar el aprendizaje.

---

<sup>42</sup> “Aunque supiera que el mundo se desintegraría mañana, igual plantaría mi manzano”.

## Balance de medio siglo

Como dijimos al comienzo, este es un libro de pedagogía. Es desde ese horizonte de práctica y de reflexión que haremos un balance de los movimientos analizados hasta ahora. ¿Qué hemos acumulado como experiencia en el contexto latinoamericano en torno a la comprensión del acto educativo y, de manera especial, en torno a lo que puede apoyarnos en la tarea de promover y acompañar el aprendizaje?

Desde un inicio alertamos sobre las acechanzas al aprendizaje. ¿Cuáles fueron, cuáles aparecen en la actualidad? ¿Qué hacer frente a ellas? Una alternativa pasa por afirmarnos en los aprendizajes de estas últimas cinco décadas, afirmarnos en nuestros aciertos con una mirada crítica hacia los errores.

Revisaremos los siguientes puntos para hacer el balance, con la aclaración hecha también al principio: se trata de una mirada *interesada*, en el sentido de recoger de tanto movimiento social, comunicacional y educativo lo que nos permita pensar futuro en dirección a una mediación pedagógica de las tecnologías digitales.

Hemos aprendido, en primer lugar, a comprender, valorar, exaltar la figura del educador en la labor pedagógica. Ya se lo dijimos en su momento al gobierno mexicano: que nadie sueñe con dejar en el camino a los educadores. Nuestros maestros fundadores tenían muy claro el imprescindible papel de aquellos. Ningún proyecto educativo, sea presencial, sea a distancia, sea en el ámbito de lo que supone e-Learning, puede desarrollarse sin la labor de asesoría, de coordinación, de orientación propia de un educador.

Necesitamos siempre, nos merecemos, buenos educadores. Y eso significa buenos sueldos, oportunidades de formación, respeto social, mucho respeto. De nada vale andar pregonando la sociedad del conocimiento, el futuro basado en el aprendizaje, si la base de todo esto, los seres humanos dedicados a promover y acompañar el aprendizaje, están humillados por migajas de salarios, por ausencia de recursos, por atropellos por parte de los gobiernos de turno.

Pero hemos aprendido también que no es bueno para ningún movimiento social que se improvise el trabajo docente, aunque haya maravillosas intenciones de por medio. Como dijo en su momento Francisco Gutiérrez: “Menos ideología y más pedagogía”. En cualquier ámbito de la educación formal y no formal corresponde esperar educadores caracterizados por su madurez pedagógica. Decíamos con nuestro amigo con respecto a este tema:

Entendemos madurez pedagógica como la capacidad de utilizar en la promoción del aprendizaje los más ricos recursos de comunicación propios de una relación educativa.

La madurez pedagógica pasa por la capacidad discursiva, por la producción de textos adecuados a nuestros interlocutores, por la construcción de un ambiente pedagógico en el cual se fomenten la creatividad individual y grupal, por la orientación para trabajar en el contexto, por la libertad necesaria como para que el estudiante pueda incorporar su propio ser, su propia historia, su propia experiencia al proceso. Todo ello dentro de la pasión por la ciencia, por el conocimiento y por la vida. Y todo ello enmarcado en una concepción del hombre y de la existencia que dé sostén a las metodologías de relación con el otro.

Las vías abiertas por las tecnologías de la información y de la comunicación hacen más urgente que nunca la necesidad de contar con educadores maduros pedagógicamente.

Dime qué hiciste para apoyar a tus educadores en su crecimiento profesional y personal y te diré qué harás para apoyarlos en relación con las tecnologías digitales.

Ese “dime” se dirige directamente a dueños del poder en los gobiernos, a quienes rigen los destinos del sistema educativo, a quienes dirigen instituciones, a quienes están a cargo de departamentos, de cátedras.

Una de las mayores acechanzas al aprendizaje en nuestros países consiste en negar a los educadores oportunidades de crecimiento, poner obstáculos en el camino hacia su madurez pedagógica. Por supuesto que no hay nada cerrado para siempre en ningún momento histórico. La madurez se construye aquí y allá, como forma de resistencia incluso, a pesar de tanto abandono, de tanto menosprecio por una de las tareas más importantes de nuestras sociedades.

Hemos aprendido en estos más de cincuenta años lo que significa pensar la educación en totalidad. Un ser humano no aprende solo en las instancias formales, lo hace toda su vida en el juego de lo informal, lo no formal y lo formal. Cualquiera de esos ámbitos que pretenda alzarse por encima de los demás, significa una compartimentación sin sentido, una fragmentación de lo que conlleva el aprendizaje a lo largo de la existencia.

Uno de nuestros grandes problemas, que de ninguna manera está solucionado en la actualidad, fue creer que lo más digno corresponde a la educación formal, o bien que la educación no formal era la única capaz de hacer algo con los sectores populares, o dejar librado lo informal, en lo que a la cultura mediática se refiere, a feroces juegos de mercado sin pedir apoyo desde ella a la educación.

No creemos que un educador deba quedar restringido en su práctica sólo a lo formal. En el caso de las universidades esto significa una mínima atención a la educación a través de la comunicación con la sociedad, llamada todavía *extensión*. La mirada en totalidad significa, a escala de las grandes políticas de un país, cuidar del crecimiento de la sociedad, cuidar de los aprendizajes en todos los frentes de la vida, expresados en lo informal, lo no formal y lo formal.

No creemos en educadores sólo de aulas. Reclamamos para la pedagogía todas las funciones de una institución educativa: la investigación, la docencia, la comunicación para la sociedad. Pedimos repensar toda institución en clave pedagógica y en clave comunicacional. La razón de ser de un sistema, de una institución, de un proyecto educativos, es que quienes vienen a ellos, quienes son abarcados por su influencia, aprendan.

Por eso acá no hay cotos cerrados, no hay héroes intelectuales que puedan encarnar en sí mismos lo educativo. Estamos ante una tarea que corresponde a toda la sociedad. Como dice el Movimiento de los sin Techo, en Santa Fe, Argentina, “Quien pueda educar, que eduque”. Pero que lo haga asumiendo la dimensión de esa tarea, sin improvisaciones, con la formación y la madurez pedagógica necesarias.

No se puede aspirar a una responsabilidad por toda la educación en la sociedad sobre la base de enfrentamientos o descalificaciones de un ámbito a otro. En este sentido las tecnologías digitales tienen la ventaja de abarcar lo informal, lo no formal y lo formal. Esperamos muchísimo de ellas para esta tarea de impulsar el aprendizaje en todo el tejido social. Esto significa que esperamos muchísimo de los seres humanos que las utilizan.

Hemos aprendido en estos cincuenta años que corresponde pensar (para comprender y actuar) en totalidad la comunicación en la educación. Tenemos derecho a esa totalidad, para reflexionar y para actuar. En distintos momentos de nuestra historia, pusimos una variable por encima de otras, algo que todavía sigue vigente: el aula como único eje con respecto al conjunto de la institución y al contexto; la lectura crítica como único camino para lograr el enriquecimiento de la conciencia, las campañas como recurso destinado a transformar hábitos y comportamientos, las mediaciones desde la recepción como base para comprender la sociedad como si nadie estuviera equivocado o no necesitara elementos para ampliar esa comprensión, las tecnologías como vía exclusiva para impulsar aprendizajes...

La cultura del fragmento nos ha hecho mucho daño. Lo comunicacional en la educación constituye un ámbito de suma complejidad, no es lícito trivializarlo y mucho menos reducirlo a unas pocas notas que vendrían a representar el todo.

En esa visión en totalidad colabora nuestra propuesta de las instancias de aprendizaje:

- la institución;
- el educador;
- los medios, materiales y tecnologías;
- el grupo;
- el contexto;
- el aprendizaje consigo mismo.

Propusimos esa estructura para pensar la educación formal y la hemos utilizado en distintos proyectos y experiencias durante casi veinte años. La desagregación de los puntos no significa que estén aislados unos de otros. Por el contrario, el sentido último es la interconexión, los fundidos, como dicen los Mattelart, entre unas y otras instancias.

En educación no formal el cuadro se mantiene, aunque el peso del contexto y de los medios, materiales y tecnologías se hace mayor. En las relaciones informales entran otras instancias, como la familia, la cultura mediática, el contexto de la ciudad, los grupos de pertenencia.

Las preguntas, desde el trabajo educativo, son éstas:

¿Cómo mantener una visión en totalidad para no dejar fuera ninguna de las instancias a la hora de enseñar y de aprender?

¿Cómo capacitarse para actuar dentro de ellas con madurez pedagógica, con capacidad de orientación, de asesoría, de interlocución?

Lo más importante, en este enfoque, pasa por lo que se puede hacer con cada instancia. Es decir, pasa por las prácticas de aprendizaje que se deben impulsar en cada una de ellas y en el conjunto. Más adelante, y una y otra vez en lo que resta de este libro, volveremos sobre los *haceres* que le pedimos a los estudiantes para impulsar su aprendizaje. Ya indicamos que tal pedido constituye la mayor responsabilidad de un sistema educativo y de un educador.

Digamos de todas maneras algo en ese momento. Hemos comprendido en estos más de cincuenta años que hay una infinita variedad de prácticas de aprendizaje, porque los caminos de este último son también infinitos. Así como venimos cuestionando desde hace décadas las rutinas de la transmisión de la información, vía clases o vía textos o medios audiovisuales preocupados solo por pasar contenidos, así también la experiencia latinoamericana nos permitió reconocer las limitaciones de las dinámicas, de los llamados improvisados al trabajo grupal, de las salidas al contexto sin preparación para aprender de él, de la multiplicación de talleres sin mayor capacidad para conducirlos.

Siempre está abierta la posibilidad de ampliar los juegos de aprendizaje para cultivar el ser, el saber hacer y el saber ser, pero en todo ello está presente nuestra responsabilidad por los caminos que proponemos. El tiempo y la creatividad de nuestros estudiantes son sagrados, sea en la modalidad educativa que sea.

Hemos aprendido en estos más de cincuenta años que los medios de comunicación tienen un enorme valor para la educación, siempre que se puedan utilizar en forma directa para el aprendizaje mediante la apropiación de ellos por parte de los aprendices. Las experiencias fundacionales de los radios mineras, de Radio Sutatenza, de Radio Santa María, de Radio Enriquillo mostraron, mucho antes de la llegada de la academia al espacio de la comunicación, que un medio de comunicación o es un instrumento en manos de los aprendices, o no es nada. Esto adquiere una claridad fantástica en todo lo que hoy ofrecen las tecnologías digitales, pero nuestros países, a través de multitud de experiencias similares a las que acabo de mencionar, pusieron en práctica tal apropiación con los medios analógicos.

La tensión entre el uso por parte de la gente y la concentración de medios con el consiguiente envío masivo de mensajes sin mayor preocupación por el aprendizaje, no desapareció nunca y no desaparecerá. No pretendo aquí lanzar un ataque contra los medios dominantes, porque tal concentración suele

repetirse dentro de las aulas cuando todo se confía a un video que se convierte en una continuidad de la voz del docente, sin mayores alternativas para el trabajo de los estudiantes.

Lo cierto es que en el espacio de la educación esas formas unidireccionales de comunicación no resistirán mucho tiempo. Se multiplican los estudios sobre lo que los estudiantes traen a las aulas a partir de sus experiencias en el mundo digital. La cuestión aquí puede plantearse de esta manera, recordando las lecciones que nos dejó el llamado a pasar de los medios a las mediaciones:

No se trata de seguir insistiendo en qué hace la tecnología con nosotros, sino preguntarnos qué hacemos nosotros con la tecnología para aprender y para promover y acompañar el aprendizaje.

Esa lección de los fundadores que hicieron radio desde las organizaciones de base, adquiere hoy todo el sentido, de manera especial para la universidad, pero también para el tejido social, sin importar edades. Vale la pena dar aquí un ejemplo: RNTC viene impulsando la capacitación de niños en producción radiofónica a través de la web.

Hemos aprendido en estos más de cincuenta años que los ideales de la educación popular, de la comunicación alternativa, de tanto movimiento a favor de transformaciones sociales, empecinado en palabras como sujetos en relación, participación, colaboración, solidaridad, comunicación horizontal, diálogo, democratización, entre otros de igual importancia, o son una práctica o no son nada.

Y práctica, en el espacio de la educación, significa práctica de aprendizaje. Ninguno de esos ideales se logran por la prédica. En educación, lo sabía muy bien Paulo Freire, la libertad no se predica, se practica.

Vuelve aquí la maravillosa mirada de Simón Rodríguez: a la escuela venimos a aprender preceptos sociales, mediante el trabajo en talleres basados en la tierra, la madera y los metales, mediante la convivencia y el interaprendizaje, lo demás, todo lo demás, son medios de comunicación.

¿A qué vamos a las tecnologías en nuestro tiempo a la hora de educar? A aprender, mediante prácticas de aprendizaje, conocimientos, habilidades y actitudes, lo demás, todo lo demás: la red planetaria entera, los equipos, los motores de búsqueda..., son medios de comunicación.

Hemos aprendido en estos más de cincuenta años a reconocer al estudiante como el centro del proceso educativo, en el sentido de todo lo que él puede aportar para aprender. Hemos aprendido que hay formas humillantes

de tratarlo, de infantilizarlo en el peor sentido, de abandonarlo, de negarle su historia, su cultura, su saber.

A la vez hemos comprendido los riesgos de la ilusión del aprendizaje, producida por la creencia en el todo poder del aprendiz, como si pudiera formarse por su cuenta, sin orientación, sin el apoyo de una mirada y una práctica basadas en la madurez pedagógica. Así como nadie es totalmente ignorante, nadie tiene todo el saber. El “entreyudarnos” de Simón Rodríguez significa, en el ámbito de la educación, entreyudarnos para aprender.

Una institución educativa, y una sociedad en general, comienzan a perder buena parte de su sentido cuando dejan paso a las acechanzas al aprendizaje, cuando cierran caminos al mismo, cuando empobrecen el desafío de aprender, cuando reducen esa maravillosa capacidad humana a rutinas vacías, a migajas de entusiasmo y creatividad.

Hemos aprendido en estos más de cincuenta años que la relación entre lo alternativo y lo dominante es consustancial con el desarrollo de cualquier sociedad y que en el terreno de la educación la misma no dejará de estar presente. No hablamos de dos ejércitos enfrentados, uno vestido de blanco y otro de negro. Hablamos de lo dominante en el sentido de viejas formas de enseñar y de aprender, de viejas rutinas del discurso universitario tradicional, del empecinamiento en negar caminos para el aprendizaje, de la tendencia a sacralizar alguna de las instancias por encima de las otras. Nada de esto desaparecerá de la escena social, lo que a la vez conlleva que no desaparecerán los intentos de transformación en todos y cada uno de esos frentes.

Insistimos: acá no hay antítesis absolutas. En la cotidianidad de la educación se vive de manera permanente ese juego entre lo instituido y lo instituyente, entre lo dominante y lo alternativo y, como vimos, la medida del alcance de este último es siempre el contexto donde se producen esos juegos. Es alternativo el ensayo de formas participativas de evaluación, es alternativa la propuesta creciente de prácticas de aprendizaje para reducir las exposiciones del docente, es alternativa la utilización consensuada y creativa de tecnologías digitales, es alternativa la relación de los textos con el contexto.

Para nosotros la tarea pedagógica está siempre inmersa en ese esfuerzo de profundizar en lo alternativo, a fin de abrir alternativas para el aprendizaje. Es ese su sentido último.

Hemos aprendido, bebiendo en la fuente de Paulo Freire, que hay aprendizajes de la vida y de la muerte, “que la sucesión de los aprendizajes va acentuando en nosotros el amor a la vida o a la muerte”.

Primera, maravillosa enseñanza: la sucesión de los aprendizajes nos constituye como determinados seres humanos. *Sucesión* significa tomar en consideración todos los aprendizajes, no solo los que se viven en las aulas. Los ejemplos que da nuestro autor son clarísimos, porque sitúan sus palabras en el contexto familiar, en el seno de los iniciales aprendizajes.

En los últimos años se plantean acercamientos entre la pedagogía y las ciencias de la vida, como lo muestran las investigaciones de Hugo Assmann. ¿Para qué trabajamos? Para promover y acompañar aprendizajes que acentúen el amor a la vida.

# El itinerario de RNTC

Desde un comienzo aclaramos que este es un libro de pedagogía, escrito desde la mirada y la práctica de una organización dedicada a la comunicación educativa para el desarrollo. Luego del análisis de distintos momentos de esa comunicación en el contexto de América Latina, corresponde presentar nuestra filosofía y nuestra práctica.

Quienes integramos el equipo de RNTC para América Latina conformamos un proyecto educativo que no ha dejado de actuar en la teoría, la metodología, la producción y la investigación de la comunicación, siempre en dirección a la participación en espacios sociales.

Desarrollamos una acción ininterrumpida en la región desde fines de los años setenta, fundamentalmente en la educación no formal, pero con presencia también en la formal a través de experiencias vividas en universidades y otros centros educativos.

No constituimos una escuela de capacitación curricular en el sentido clásico del término. Nuestra estructura de funcionamiento nos ha permitido actuar en diversos escenarios del Estado, de organizaciones no gubernamentales, de movimientos sociales y de proyectos a cargo de organismos internacionales. Hemos sostenido en todo este tiempo una pedagogía coherente con principios ligados a la participación y el respeto por la cultura y la experiencia de quienes se han acercado a nosotros para aprender. Desde un comienzo pusimos en cuestión el modelo de comunicación basado en la transmisión de información para centrarnos en la reflexión, la práctica y la búsqueda de alternativas comunicacionales a situaciones concretas. Nos movemos en la filosofía de Simón Rodríguez, expresada en la frase citada anteriormente: “todo aprendizaje es un interaprendizaje”.

Es desde esa experiencia que ahora orientamos nuestra mirada hacia las posibilidades abiertas para la educación por las tecnologías de la información y la comunicación. Venimos del mundo de las tecnologías analógicas con una

fuerte práctica en ellas y, con todo ese bagaje, avanzamos hacia el mundo de las tecnologías digitales.

Sin ánimo de alzarnos como modelo de nadie, nos atrevemos a aceptar el reto planteado por la expresión “dime qué hiciste con las anteriores tecnologías y te diré qué harás con las nuevas”. Un reto que, en realidad, pueden enfrentar muchas experiencias en el contexto latinoamericano.

Radio Nederland Training Centre nació en 1968 en Hilversum, Holanda, como una instancia de capacitación en el uso de la radio para el desarrollo, con vocación por una comunicación democrática y pluralista y una metodología basada en la participación de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, posibilitada por una clara orientación hacia la práctica.

La fortaleza pedagógica de RNTC está, desde sus orígenes, en el modo en que combina teoría y práctica. La investigación muestra que la mayoría de los estudiantes aprende mejor haciendo. Para los adultos es más fácil aprender en una situación en la que se espera que participen activamente, que si asisten pasivamente a una serie de clases. El conocimiento que los adultos descubren por sí mismos es transferido más efectivamente a situaciones de la vida real que cuando se lo sirve en bandeja.

En un itinerario de casi 40 años, RNTC se mueve hoy en el espacio de la comunicación, la educación y el desarrollo, con áreas de competencias claves: desarrollo de capacidades y construcción institucional; desarrollo de materiales y formatos multimedia; participación en gobernabilidad, en el sentido de gobernabilidad de respuesta amplia para cumplir con las demandas de la comunidad; participación y diversidad, impulso a medios comunitarios como plataforma para este enfoque participativo; resolución de conflictos y construcción de la paz.

En 1978 comenzó a actuar en nuestra región un grupo integrado por personas formadas en esos ideales y en medios populares y educativos. Las primeras actividades correspondieron a la producción y a la capacitación, a través de la inserción en emisoras con vocación social y la oferta de talleres. Se trabajó en radios como “La voz de los aymaras”, en Bolivia; ERPE, en Riobamba, Ecuador; “La voz de la selva”, en Iquitos, Perú; la Radio Universitaria del Chocó, en Colombia.

La práctica desarrollada por el Centro en Hilversum se vio enriquecida por el contacto con la realidad y la pedagogía latinoamericana, de manera especial por el pensamiento de Paulo Freire. El equipo a cargo de esas experiencias vivió un intenso aprendizaje de realidades y modos de percibir y comunicar, que marcaron el enfoque sostenido desde entonces hasta el presente.

La metodología de taller y el aprendizaje en el hacer fueron y son bases que continúan vigentes en la actualidad.

## La experiencia en CIESPAL

En 1982 RNTC firmó un convenio con CIESPAL para iniciar un proyecto para América Latina, fundamentalmente en producción y capacitación radiofónica. Las actividades se mantuvieron en Quito hasta 1987, con cursos en la sede y con una fuerte presencia en la casi totalidad de los países de la región.

Durante ese período se logró crear una red de radialistas, conformada por los participantes en los talleres y en diversos eventos organizados por el proyecto. Además de esas actividades, se abrieron líneas de producción de documentos, como la serie “Materiales de trabajo”; se realizaron encuentros sobre temas correspondientes al desarrollo en la región, como comunicación y niñez, y una apertura a otros ámbitos de la comunicación social, como la planificación, el diseño curricular y el análisis de mensajes, a través de esfuerzos conjuntos con el proyecto que la Fundación Ebert tenía también en CIESPAL. Se fue consolidando así un marco teórico, metodológico y práctico, siempre en contacto con organizaciones de apoyo al desarrollo y con una relación directa con sectores de la población que necesitaban de lo comunicacional.

## La experiencia centroamericana

En 1987 el proyecto se trasladó a Costa Rica, donde tiene actualmente su sede, para iniciar una nueva fase que significó la apertura a distintas temáticas y formas de comunicación. La inserción en Centroamérica se realizó a través del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA, y el Instituto Costarricense de Educación Radiofónica, ICER. En el primero RNTC impulsó una línea de comunicación rural, a través de cursos para becarios centroamericanos y de otros países de la región, con una estructura curricular que integraba desde la planificación de la comunicación hasta formatos radiofónicos y administración de medios. En colaboración con el ICER comenzó una reflexión y una práctica que se ha mantenido hasta el presente: la educación a distancia.

En años sucesivos, y hasta 1995, el proyecto desarrolló una intensa actividad en alianza con agencias como UNICEF, UNESCO, organizaciones no gubernamentales y organismos del estado. Nacieron dos experiencias centrales en ese período: la Enciclopedia Familiar de la Salud y la Enciclopedia de Autoformación Radiofónica, que significaron un gran esfuerzo de producción intelectual y de relación con interlocutores de distintos ámbitos de la comunicación para el desarrollo. Fue lanzada una línea editorial, se impulsaron investigaciones y comenzó una labor sostenida con universidades. Dentro de esto último mencionamos la experiencia de educación a distancia con las Universidades Rafael Landívar y San Carlos de Guatemala, de la cual nació la propuesta de la mediación pedagógica, en la que nos detendremos más adelante.

## Hacia el mundo digital

En 1995 el proyecto se abrió a otros medios y a la colaboración con distintas organizaciones de apoyo al desarrollo. La producción se diversificó en materiales impresos, audio, video, revistas, historietas, manuales. Los temas siempre correspondieron a la filosofía y la práctica de los años anteriores: cultura de paz, niñez, salud, género, sida, comunicación y juventud, entre otros.

En ese período se avanzó en la producción de paquetes multimediales sobre cultura de paz, con los niños como interlocutores fundamentales. La serie “Aprender sin fronteras”, elaborada en coordinación con UNESCO, fue dedicada a educación grupal para personas que querían aprender oficios, desde cómo hacer casas y muebles de bambú, hasta corte y confección y alfarería. En estas experiencias comenzó la introducción de producciones en video.

En el 2000 RNTC se involucró en la red digital. En convenio con el Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica, INA, se ofrecieron cursos de capacitación en línea a locutores, productores y administradores de las radios de ese país. Además, se abrieron a escala latinoamericana ofertas para la capacitación en radio reportajes, entrevistas, producción de spots. A tales propuestas fueron añadidos temas como derechos humanos, prevención del sida, entre otros, para combinar con ellos la producción radiofónica. El proyecto ha estado inscrito en el diseño de varios sitios web de Plan Internacional, en países como Honduras y Panamá.

## La línea pedagógica

Los cuatro períodos indicados (1978 a 1982; 1982 a 1987; 1987 a 1995 y 1995 a la fecha) se caracterizaron por una continuidad de acciones sostenidas por una pedagogía basada, como señalamos, en la participación, el respeto por la cultura y la experiencia de los aprendices y el interaprendizaje. Como en la línea de e-Learning que impulsa actualmente el proyecto estará presente esa base, dedicaremos las páginas siguientes a una explicitación de sus orígenes y características.

Desde su fundación en Hilversum RNTC impulsó una filosofía educativa centrada en la participación y la práctica, a partir del reconocimiento de lo que significa el aprendizaje de personas adultas. Con las primeras experiencias en América Latina comenzaron a sumarse al proyecto orientaciones pedagógicas alimentadas por los movimientos populares de los años setenta, como por ejemplo lo que se vivió en educación en Radio Santa María de República Dominicana.

Nos reconocemos deudores del pensamiento de Paulo Freire. Otros comunicadores y educadores latinoamericanos nos apoyaron también en la construcción de la base pedagógica, como Mario Kaplún, que participó en muchos de nuestros eventos de capacitación y reflexión realizados en CIESPAL; Francisco Gutiérrez, con quien compartimos experiencias en ese período y luego fue parte del proyecto de educación a distancia con las Universidades Rafael Landívar y San Carlos de Guatemala.

Pero la fuente fundamental de nuestra filosofía fueron la práctica misma, el intercambio con comunicadores sociales de distintos países, el aprendizaje de lo vivido y creado por ellos. Aportes teóricos y construcción teórica desde la práctica.



# La mediación pedagógica

La metodología de la mediación pedagógica, con su marco conceptual, nació en dos proyectos de educación a distancia en las Universidades Rafael Landívar y San Carlos de Guatemala, realizados desde 1987 a 1993.

En 1991, después de tres años de construcción desde la práctica, construcción conceptual y metodológica, escribimos el libro *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*<sup>43</sup>, en el que planteamos propuestas para lograr la mediación en el tratamiento de los contenidos, de la forma y del aprendizaje; en la labor del asesor pedagógico, en la evaluación y en la construcción intelectual a través del texto paralelo.

La mediación así entendida se centró en el tratamiento comunicacional de contenidos, formas de expresión y prácticas de aprendizaje en relaciones presenciales o a distancia, a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

Sobre la base de la experiencia de RNTC y de nuestras búsquedas en el contexto latinoamericano, escribimos un segundo texto, hacia 1993, *Mediación pedagógica para la educación popular*<sup>44</sup>.

Paso a referirme al concepto, no solo desde lo hecho y vivido en aquellos años, sino desde la mirada que hemos construido hasta el presente a partir de aquel momento fundacional.

El punto de partida para esta reflexión es lo que llamamos una “pedagogía del sentido”, expresión a través de la cual planteamos que en la relación edu-

---

<sup>43</sup> Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel. *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José de Costa Rica, RNTC, 1992.

<sup>44</sup> Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel. *Mediación pedagógica para la educación popular*. San José de Costa Rica, RNTC, 1994.

cativa, el sentido fundamental pasa por el hecho de que hay seres involucrados en la tarea de enseñar y de aprender.

Una pedagogía del sentido tiene como primer referente el aprendizaje. Cuando en un proceso educativo el aprendizaje se frustra, se desorienta, se confunde, surgen problemas con su sentido.

Pero el sentido del acto educativo no es solo el aprendizaje, sino también el logro de los seres que están aprendiendo. Como educadores (personas e instituciones) recibimos a seres que están en un proceso de construcción personal, y que a la vez tienen que aprender. El sentido del acto educativo pasa también, y fundamentalmente, por la posibilidad de que alguien se construya como ser humano. Hay procesos educativos de los que la gente sale muy bien construida, de otros regularmente construida, de otros mal construida, y de otros hasta destruida. Cada uno, cada una de ustedes, saben de qué estoy hablando. Las experiencias en las aulas dan para cualquiera de esas alternativas.

Pero el hecho de que alguien en calidad de aprendiz se logre, se construya, no termina de dar sentido al acto educativo. En el sentido entra también el educador, en más de una dimensión. En primer lugar porque estamos ante un ser que necesita lograrse como profesional, y uno como educador se logra por los frutos; son esos aprendizajes y esas construcciones a las que puede aspirarse como lo máximo en la labor con los estudiantes. Pero tampoco ello es suficiente. Porque el trabajo del educador es un trabajo intelectual. Y en el ámbito universitario, por lo menos, tal trabajo se refleja no solo en capacitar gente, sino en obra, en tener algo personal producido.

El sentido del acto educativo no nos alcanza solamente con el educador que educa, sino también con el educador intelectual, que produce obra, y puede enseñar apoyado en ella.

En el acto educativo está involucrada la institución y ella necesita también lograrse como tal, constituirse en una instancia de sentido para el educador, para el estudiante, para sí misma y para el contexto. La institución educativa no se logra si está enredada por décadas en problemas burocráticos, si confunde su calidad de institución pública con estar encerrada tras las paredes, y por lo tanto pensar que se puede vivir en un espacio caracterizado como claustro.

El sentido fundamental de la institución educativa es que se logren sus educadores y sus estudiantes, pero también su sentido pasa por lo que puede aportar a la relación interinstitucional y con la sociedad en general.

Sin embargo, todavía no nos es suficiente este concepto de sentido, porque también tenemos que preguntarnos por los materiales utilizados para aprender, las tecnologías que utilizamos. Hemos visto ya que la educación en general ha tenido un problema de décadas de desencuentro con los medios de comunicación y con las tecnologías en general; una enorme dificultad de incorporarlos creativamente. Por lo tanto, el hecho de lograr el sentido del uso de las tecnologías jugadas en todas sus posibilidades comunicativas y pedagógicas en función del aprendizaje, es algo que en muchos espacios educativos no hemos podido resolver.

Y lo mismo nos sucede con los materiales. Proponemos textos, escritos, para que nuestros estudiantes aprendan. Pero también allí tenemos problemas de sentido por establecer una relación de lejanía entre aquellos y la vida y las percepciones de nuestros jóvenes.

Y el sentido se juega en las prácticas de aprendizaje. Hemos señalado ya que la mayor responsabilidad de una institución educativa y de un educador es lo que le hacen hacer a alguien para que aprenda. Eso se llama práctica de aprendizaje. Yo puedo hacer que el otro haga algo humillante para su inteligencia y su sensibilidad. Si tengo a un alumno sentado cinco años tomando apuntes, he humillado su creatividad y su capacidad.

Esa responsabilidad significa que en cada práctica que le pido al otro tengo que tomar en cuenta que estoy entrando en su vida, en su quehacer, en su tiempo. Muchas veces hay un terrible despilfarro de vida, de quehacer y de tiempo del otro, cuando le propongo prácticas inútiles que no le sirven para nada o que lo obligan a un pseudoaprendizaje.

En síntesis, lo que está en juego acá es la relación sentido sinsentido. Los educadores, las instituciones educativas, los materiales, nuestros estudiantes, estamos siempre acechados por el sinsentido, entendido como todo lo que atenta contra la construcción del estudiante en su ser, contra el aprendizaje, contra el educador en su capacidad de realizarse y de crear obra, contra la posibilidad de la institución de convertirse en una instancia que asegure aprendizajes, el logro personal, y que aporte algo a la sociedad.

En definitiva, el sentido se juega entre seres humanos, y el sinsentido también. Las posibilidades de escapar al sinsentido están dadas por relaciones intensamente comunicacionales, en las cuales no sólo hay una cuestión intelectual que no descarto, sino una forma de relación y de construcción de seres humanos.

El fundamento del acto pedagógico para nosotros *es un acto de fe*. Con todas las letras, en dos vertientes:

No se puede aprender de alguien en quien no se cree;

No puedo enseñarle a alguien en quien no creo.

Es sobre eso que se construye el sentido. Y no estoy planteando nada ingenuo, sino algo que necesitamos para aprender y para enseñar. Hemos hecho ejercicios para recoger opiniones de los docentes de algunas instituciones sobre sus estudiantes y ha salido en ocasiones tanta carga de desconfianza, de descalificación, y a veces de odio, que uno no entiende cómo alguien puede enseñar sereno a seres que caracteriza de esa manera. Una pedagogía del sentido es también una pedagogía de la serenidad y de la alegría de compartir el acto educativo.

Desde ese marco de reflexiones, y en la práctica en Guatemala, se fue entretejiendo la propuesta de la mediación pedagógica, que caracterizamos inicialmente como *la tarea de promover y acompañar el aprendizaje*.

Hay instituciones mediadoras. El Estado, la familia, la escuela, la Iglesia... La escuela, en sentido amplio, es una institución mediadora por excelencia. Con Francisco decíamos bueno, todo está mediado, la educación está mediada por instituciones, por lo tanto cuando uno educa está ejerciendo siempre alguna forma de mediación.

Pero reconocíamos que no toda mediación en ese ámbito es pedagógica. Porque ha habido y hay mediaciones educativas que no son pedagógicas, que no van a favor del sentido en el acto educativo, sino incluso en contra del mismo, del logro, de la construcción.

Desde esa mirada, caracterizamos nuestra propuesta de la siguiente manera:

Entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, la sociedad ofrece mediaciones. Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje.

## El umbral pedagógico

Para aclarar todo esto retomo el concepto que propuse en *Educación con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*<sup>45</sup>: el *umbral pedagógico*. Umbral es aque-

---

<sup>45</sup> Prieto Castillo, Daniel. *Educación con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*. Mendoza, EDIUNC, 1994.

llo que está en la entrada de algo, o aquello a través de lo cual salgo. Los seres humanos tenemos umbrales. Hay quienes abren el suyo con mucha facilidad; hay quienes se retiran un poco, otros mucho, y hay quienes colocan una tapia delante. No es una crítica, es una comprobación.

Es posible pensar las propuestas educativas tomando en cuenta este concepto, en dos extremos: detrás del umbral no hay nada y te tengo que meter todo, educación bancaria, violencia; te lleno como un recipiente, te golpeo para que aprendas, detrás del umbral no hay nada. La tabla rasa, el niño y el adolescente sin pasado, sin historia. Se ha hecho mucho daño con tal concepción del otro. A veces con esas maneras de educar, caen culturas enteras: tu cultura también es nada. Pero detrás del umbral siempre hay algo, estamos nosotros.

O el otro extremo: detrás del umbral está todo. No tengo nada que ofrecerte. Pues bien, detrás del umbral hay algo pero detrás del umbral no está todo.

Nos preocupa cómo jugar ese delicado equilibrio entre movernos en el umbral sin invadir y sin destruir, pero tampoco alejándonos de tal manera que no aportemos nada ni como educadores ni como institución. Ha habido riesgos con algunas propuestas educativas que han dicho por ejemplo: *el grupo posee toda la información y la sabiduría*. Hemos expresado ya nuestras dudas sobre esa forma de concebir al grupo.

La mediación pedagógica consiste en tender puentes que se van afirmando de un lado en el umbral, cada estudiante y del otro lado en lo que buscamos llegar a partir del aprendizaje y de la construcción personal y social. La mediación pedagógica reconoce que se aprende siempre de lo cercano a lo lejano, y que lo más cercano en el universo soy yo mismo. Esto no quiere decir que yo sea transparente a mí mismo, esa es otra discusión, pero desde el punto de vista del aprendizaje, el punto de partida soy yo, soy esa cercanía, expresada en mi historia personal, en mi vida cotidiana, en mi cultura. Desde allí hay que tender puentes.

Y un puente es provisorio, como todo puente, no los hacemos para toda la vida. Vendrán otros que se construirán sobre el anterior. Tender puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo que se siente y se puede llegar a sentir, entre lo que se percibe y se puede llegar a percibir; entre lo que se considera normal y lo que habría que analizar críticamente.

Desde el lado del educador, la base de la mediación pedagógica tiene como punto de partida lo siguiente: es muy difícil enseñar como *no se ha aprendido*. Si he aprendido durante mis más de 17 años de estudios de una manera

verticalista, lineal, tomando apuntes, sin que irrumpiera mi palabra, sin que hubiera interacción, por más que me den una semana o diez días, o un mes de capacitación para enseñar de otro modo, ello no será suficiente.

Reconvertir la manera de enseñar es un proceso largo que supone cambiarse profundamente a uno mismo, y esto no solo se logra por informarse o por adquirir algunas técnicas, que no descalifico. Se logra por un esfuerzo sostenido de aprendizaje, aprendizaje de uno mismo, de las propias posibilidades, aprendizaje de la cultura de nuestros estudiantes, aprendizaje de las virtudes y los defectos de nuestras instituciones, aprendizaje de la comunicabilidad de los medios y materiales utilizados.

## El texto paralelo

Pero hay otro paso más, que dimos con la experiencia de RNTC en Guatemala. Me refiero a la propuesta del *texto paralelo*. En realidad, la recreamos sobre la base de antecedentes tan hermosos como Celestine Freinet, con el texto libre, y Simón Rodríguez, quien hacia 1780, proponía en Caracas que como escaseaban los maestros, los pocos que había escribieran un libro sobre la base de sus experiencias cotidianas para apoyar a los nuevos educadores.

Caracterizamos el texto paralelo como:

El acompañamiento del proceso educativo mediante la redacción de un texto en el cual van siendo volcados los productos de las experiencias de aprendizaje.

Y, más precisamente, como:

El seguimiento y el registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz.

Decíamos entonces:

¿Qué significa que el estudiante construya su propio texto?

- Se enfrenta a los materiales de estudio propuestos por la institución con ojos críticos y creativos.
- Realiza un seguimiento tangible de su proceso de aprendizaje.

- Amplía el compromiso con el proceso.
- Se obliga a observar su contexto y a extraer información del mismo.
- Recupera expresiones de su contexto, de lo que le llega a través de los medios de difusión colectiva y de otras fuentes.
- Materializa su aprendizaje en un producto propio.
- Se convierte en un verdadero cronista, no solo de su propio desarrollo sino también de su comunidad.
- Se vuelve autor, redacta, hace montajes de información.
- Tiene un documento precioso para evaluar su propio aprendizaje.
- El texto le posibilita más fácilmente la aplicabilidad de los contenidos.

Cuando un estudiante ha elaborado su primer, su segundo texto paralelo, logra una autoestima, una afirmación de su personalidad, que termina redundando en su capacidad de aprender. Generar obra es capital para cualquier intelectual, y el texto paralelo constituye un camino válido para construirse como educador, como estudiante y como persona.

Un texto paralelo no es una monografía ni el desarrollo de algún tema. Caracterizamos ese recurso como un seguimiento personal del propio aprendizaje. La experiencia del texto paralelo supone que uno, en muchos casos, tenga que recuperar diez o doce años de no haber escrito. Pero supone algo más: el texto es un instrumento que llamamos subjetivo-objetivo. No nos interesa un material universitario típico, caracterizado a menudo por aquella expresión de Borges, “la triste lectura universitaria”. Podríamos agregar “la triste *escritura* universitaria”. No nos interesa ese tipo de texto. Porque el texto paralelo no es una obra científica, es una obra pedagógica. Y en pedagogía enseñamos ciencia, pero enseñamos también relación humana, enseñamos cultura, enseñamos construcciones de seres. La pedagogía no está volcada solo a enseñar ciencia, está volcada al otro, a la interlocución.

Cuando en nuestra metodología planteamos prácticas como “¿Por qué no trata usted de recordar la experiencia más hermosa que tuvo como aprendiz desde la primaria hasta que terminó la universidad?, ¿por qué no trata de recordar la más dolorosa?”, se apunta a volver la atención a uno mismo, a la memoria personal. Porque no somos máquinas que enseñan a máquinas, somos seres humanos a los cuales les pasan cosas, y es importante qué le ha pasado a alguien en relación con su historia personal y con su aprendizaje. El texto paralelo se va construyendo también sobre la base de mis percepciones, de mi memoria personal.

Y otro elemento: hace años que se viene hablando de la interdisciplina para crear ciencia; pero hablamos muy poco de la interdisciplina para crear pedagogía. La trasposición didáctica se orienta a la primera posibilidad y en ese sentido tiene su valor. La mediación pedagógica, por su parte, invita a la interdisciplina, pero desde un intento de mediar a partir de otros horizontes de la cultura. Porque un ser humano está abierto a muchos horizontes de la cultura y no solo a un punto de vista fijo. Un educador debiera hacer el esfuerzo de mediar con toda la cultura. Para ello hace falta ser culto, no en el sentido de quien ha leído cientos de libros, porque eso puede significar solo erudición, sino ser culto en primer lugar en la cultura de quien viene a aprender con él.

Los educadores tenemos a nuestra disposición toda la cultura del ser humano. La cuestión es saber traerla, saber mediarla. Para promover y acompañar el aprendizaje puedo utilizar la cultura juvenil, relatos de sociedades perdidas en el tiempo, biografías personales, mi memoria. Todo esto enriquece y facilita mucho la capacidad de mediar.

## Aprendizaje y comunidad

Finalmente, en nuestra filosofía pedagógica alentamos el aprendizaje colaborativo.

Partimos de lo siguiente:

En el camino de alguien a sí mismo, siempre hay otro<sup>46</sup>.

Ese *sí mismo* significa el desarrollo de lo que se posee como potencialidades y de lo que se puede llegar a ser en la existencia.

Lev Vygotsky había visto esto con una claridad estremecedora<sup>47</sup> cuando explicaba cómo se constituye la interioridad de un niño a través del habla que le presta su madre. Proceso de interiorización que permite luego la propia interioridad.

No hay habla posible sin el habla del otro.

---

<sup>46</sup> Foucault, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Akal, 2000.

<sup>47</sup> Vygotsky, Lev S.. *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires, Ed. Almagesto, 1998.

Aprender del otro, entonces. Aprender con el otro. Y, elemento sustantivo en esa relación: la comunicación.

Educación y comunicación están en la base de nuestra humanización.

Aprendemos del otro y con el otro. Desde allí todas las variantes: aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, apoyo mutuo para aprender.

Hemos adherido, desde hace años, a las palabras ya citadas de Simón Rodríguez:

“Todo aprendizaje es un interaprendizaje”.

Para comprender el sentido de tan bella expresión, hace falta situarla en el marco de la filosofía básica del maestro:

“Estamos en el mundo para entreayudarnos y no para entredestruirnos”.

El interaprendizaje es el maravilloso recurso que tenemos para entreayudarnos en esta deriva de la existencia, como suele decir sabiamente Humberto Maturana<sup>48</sup>.

¿Qué sentido tiene aprender si no es para apoyarnos unos a otros, para sostenernos en el océano de la existencia?

El interaprendizaje supone comunidad.

La comunidad es la condición de posibilidad del interaprendizaje.

Aspiramos siempre, impulsamos siempre la creación de comunidades de aprendices, ya sea durante los cursos o bien a través de redes. La tarea de mediar desde una concepción pedagógica no finaliza cuando los estudiantes abandonan las aulas.

---

<sup>48</sup> Maturana, Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida?*. Barcelona, Anthropos, 1996.

## Las prácticas de aprendizaje

Cuando hablamos en este texto de comunicación alternativa, afirmamos que la mayor responsabilidad de un sistema educativo, de una institución, de una carrera, de un educador, consiste en lo que le piden al estudiante que haga para aprender. Es decir, qué prácticas de aprendizaje y con qué tecnologías se podrán realizar.

Una y otra vez en este texto hemos aludido a la práctica como espacio de concreción del acto educativo. Nos hemos detenido en nuestros haceres como educadores, pero corresponde ahora hacerlo en los haceres de los estudiantes.

¿Qué hacen estos durante la clase y fuera del aula? Revisemos alternativas:

- Prácticamente nada en la clase. El docente habla, se toman algunos apuntes, viene luego un examen parcial, luego otro, un examen final. El docente no sabe qué sucede entre una instancia evaluativa y otra. No es problema suyo cómo estudian sus alumnos, qué ocurre fuera del aula. Esto puede extenderse a otras asignaturas, a la totalidad de una carrera, a un sistema educativo. Se produce un desentendimiento de cómo aprenden los estudiantes. En definitiva, de lo que se desentienden esas instancias educativas es del sentido último de su práctica. La función fundamental, la responsabilidad más importante que tenemos es promover y acompañar el aprendizaje. Somos corresponsables de esto último, es eso lo que nos hace educadores.

Segunda alternativa: haceres basados en las interacciones presenciales. Se generan en el aula intercambios de puntos de vista, se dialoga, se escucha, se fomentan las tareas grupales. Cuando todo esto no se improvisa, no se propone para llenar tiempo, afloran formas ricas de prácticas de aprendizaje. No se abandona la exposición del docente, pero ella se integra a esas interacciones con los estudiantes.

Tercera alternativa: prácticas en el contexto. Los estudiantes son motivados a aprender más allá de los textos, de las aulas, de la palabra del educador. Y como el contexto es infinito en sus variaciones, matices y complejidad, se abren posibilidades también infinitas de prácticas. Porque en el contexto está el océano de la sociedad, con sus seres, sus espacios, sus objetos, sus discursos, sus instituciones, sus intercambios, sus diversos registros culturales.

Cuarta alternativa: prácticas apoyadas en tecnologías, desde las analógicas hasta las digitales. Francisco Gutiérrez pedía esto ya en los años sesenta, cuando hablaba del cúmulo de aprendizajes posibles para un grupo de estudiantes en la tarea de hacer, por ejemplo, un audiovisual: seleccionar un tema, el enfoque que se le debía dar, buscar información, escribir un guión, crear y elegir las imágenes... Durante décadas hemos insistido en la mediación pedagógica de las tecnologías, ahora lo hacemos con las tecnologías digitales<sup>49</sup>.

Dime qué hiciste con las anteriores tecnologías y te diré qué harás con las nuevas”. Agreguemos a esta altura: “Dime qué le hiciste hacer a los estudiantes con las anteriores tecnologías y te diré qué les harás hacer con las nuevas.

Quinta alternativa: combinar las alternativas 2 a 4 para poner en juego lo interpersonal, lo grupal, la relación con el contexto y todo el abanico de las tecnologías analógicas y digitales. Es decir, pensar y proponer haceres para el aprendizaje en todas esas posibles variaciones.

Sexta alternativa: cruzar lo anterior con prácticas dirigidas a profundizar en el saber (conocimientos, contenidos), el saber hacer (habilidades, destrezas) y el saber ser (actitudes).

Una responsabilidad por el aprendizaje jugada hasta sus últimas consecuencias significa asumir como fundamento de un sistema educativo las cinco alternativas.

Desde comienzos de los años setenta hasta la fecha hemos recorrido un trayecto ininterrumpido en este esfuerzo de proponer prácticas creativas, dignas, desafiantes, a los estudiantes. Porque se registran en la educación formal desde la ausencia de aquellas hasta la introducción de algunas que no añaden nada a lo sabido y vivido, que significan incluso una humillación a las capacidades y potencialidades de los estudiantes.

La mediación pedagógica adquiere en este terreno todo su sentido. La promoción y el acompañamiento del aprendizaje se producen en el juego de las prácticas. Sin ellas no hay qué promover ni acompañar.

---

<sup>49</sup> Prieto Castillo, Daniel. *Mediación pedagógica de las tecnologías*. Bogotá, ICFES, 1997.

## Mediación pedagógica de las tecnologías

La continuidad de acción dentro de la pedagogía que hemos presentado nos permitió, hacia 1995, escribir el libro que citamos más arriba, *Mediación pedagógica de las tecnologías*. Retomemos algunos puntos que proponíamos entonces.

1. El valor de una tecnología en apoyo al aprendizaje pasa por la apropiación de sus recursos de comunicación.
2. El valor de una tecnología en apoyo al aprendizaje pasa, por lo mismo, por su capacidad de interlocución con sus destinatarios.
3. El valor de una tecnología en apoyo al aprendizaje pasa por la posibilidad de utilizarla y de crearla y recrearla.
4. No se trata solo de consumir tecnologías, sino de apropiarse de ellas para hacerlas parte de los recursos de expresión individuales y grupales.
5. El concepto de información no es suficiente para comprender lo que sucede con las tecnologías. Además de la transmisión de contenidos, entran en escena lo estético y el juego.
6. Por lo tanto, en el campo de la educación, mediar pedagógicamente las tecnologías es abrir espacios para la búsqueda, el procesamiento y la aplicación de información, a la vez que para el encuentro con otros seres y la apropiación de las posibilidades estéticas y lúdicas que van ligadas a cualquier creación.

Digámoslo de una vez: una tecnología adquiere valor pedagógico en primer lugar cuando se la utiliza sobre la base del aprovechamiento de sus recursos de comunicación.

Pero ello no es suficiente. El valor pedagógico le viene de su mediación para promover y acompañar el aprendizaje. Y esto pasa por el uso de sus posibilidades comunicacionales y a la vez por un propósito explícito de mediar los diferentes materiales, de emplearlos desde una situación educativa.

En síntesis, tres alternativas a la hora de trabajar con las tecnologías:

- uso, producción, distribución y aplicación de información;
- encuentro e interlocución con otros seres;
- el placer de la creación, expresado en lo estético y lo lúdico.

Desde 1995 hemos continuado las reflexiones y la práctica en el ámbito de las tecnologías analógicas y digitales. A esta altura del siglo XXI proponemos un uso intensivo de todas ellas, pero siempre en el horizonte de la recuperación, la creación y la comunicación de cultura. Utilizamos este término en dos sentidos: cultura institucional y cultura social.

Mal podemos aprovechar las posibilidades de las tecnologías a partir de una cultura que pocos se ocupan de recoger, recrear e investigar. Hemos señalado al respecto, con un juego de palabras: no es fácil avanzar hacia el hipertexto si no tengo el texto. Necesitamos construir textos sociales en los cuales leernos. En el mundo digital, es sabido, quien no produce es casi inexistente.

Necesitamos construir conocimientos desde la propia cultura educativa, encarnada en la producción intelectual y en la experiencia de instituciones y educadores. Construir conocimientos no solo como novedades, sino también recuperar, sacar a luz lo que existe, proponer alternativas a la creación de textos sociales a cargo de quienes vienen sosteniendo con sus prácticas cotidianas la educación.

El derecho al conocimiento es también el derecho a la producción de conocimientos, a la recuperación de conocimientos, a la comunicación de conocimientos. Los sistemas educativos tienen, en este sentido, muchísimo que aprender de sí mismos.

Lo que planteamos con toda fuerza es que no se puede construir conocimientos al margen de los conocimientos ya construidos y, sobre todo, al margen de nuestras culturas institucionales.

Estamos ante un reto histórico sin precedentes: la necesidad de recuperar, registrar, sistematizar y comunicar nuestros saberes y experiencias en el campo de la educación, para seguir aprendiendo de ellos. Esto conlleva inversiones, investigaciones, esfuerzos generales de todos los sectores: Estados, sociedad civil y empresas. Porque quien se queda con las manos vacías de la principal fuente de su ser y de sus conocimientos no puede pretender avanzar gran cosa en tiempos tan complejos<sup>50</sup>.

Y, en una segunda línea, lo que significa, desde las instituciones educativas, trabajar para la preservación, la recreación y la comunicación de la cultura de la sociedad. El sentido de una institución educativa, no está en sí misma, sino en el contexto para el cual trabajan quienes la integran. No hay texto

---

<sup>50</sup> Castells, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial, 1998.

posible sin contexto. La labor educativa cerrada en los muros de las aulas carece de sentido en tiempos como los que nos toca vivir. Nos corresponde como instituciones educativas comunicar lo mejor que hemos podido atesorar a lo largo de nuestra historia y a la vez colocarnos al servicio de la comunicación de todos los tesoros culturales de nuestras sociedades.

Por eso, en nuestro itinerario latinoamericano desde el proyecto de RNTC, nosotros nunca enseñamos comunicación a secas, sino comunicación y... Cada tema nos ha remitido siempre a prácticas sociales, a relaciones con especialistas y no especialistas, al enorme ámbito de la educación no formal e informal. No desechamos para nada la academia, pero tampoco nos quedamos en sus fronteras.

# Final: para enseñar, aprender

Hay una frase de Jean-Paul Sartre que en una primera lectura suena un tanto extraña:

“Yo no soy las novelas que no he escrito”.

¿Qué les significa a ustedes esa expresión? En lo personal, hace muchos años, me golpeó mucho su sentido último: yo no soy lo que no he alcanzado a concretar en obras, lo que no he producido, lo que no se ha plasmado en realizaciones visibles y en las a menudo invisibles, como lo que hayamos podido hacer realidad a través de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

No me quedé en la palabra soltada a los vientos, dice de alguna manera el autor francés, ahí están mis novelas, ahí mi creación.

Con la mayor prudencia, sin el más mínimo ánimo de soberbia o de autoelogio, nosotros, como proyecto, somos lo que hemos enseñado, lo que hemos producido y lo que hemos escrito en estos más de 30 años de trabajo ininterrumpido en el contexto latinoamericano.

Pero, fundamentalmente, somos lo que hemos aprendido. Porque lo hemos hecho también de manera ininterrumpida durante más de tres décadas y porque no tenemos el más mínimo interés en dejar de hacerlo.

Hemos aprendido de contextos y textos, de escrituras y lecturas, de producciones ajenas y propias, de multitud de experiencias en diferentes países de la región, de la educación informal, no formal y formal... Todo esto sintetizado en una única fuente: los seres humanos con quienes tuvimos el privilegio de compartir en todos estos años.

Desde el 2000 comenzamos como proyecto a enseñar y aprender apoyados en los recursos de las tecnologías digitales. En eso estamos ahora y por los próximos años. Ingresamos a tales tecnologías con todo nuestro pasado, con

todo lo vivido y aprendido pero nunca como ahora hemos sido desafiados tan profundamente en nuestra capacidad de aprender.

Como les dije desde un comienzo, este es un libro de pedagogía, escrito por un educador apoyado en la experiencia de un querido grupo de educadores. En la segunda parte del texto continuaremos con esta mirada pedagógica, basada en la experiencia y la escritura de Peter van de Pol, dirigida a las posibilidades de e-Learning para la educación en nuestro contexto.

Me permito parafrasear aquí un maravilloso texto de Platón, cuando un personaje le dice a Sócrates, luego de una sucesión de preguntas que éste le formula: ¿es que tú no puedes pensar sin que alguien te responda? A lo que responde el maestro: ¿Es que hay otra manera de pensar?

¿Es que ustedes no pueden enseñar sin aprender? ¿Es que hay otra manera de enseñar?

segunda parte

# Un modelo pedagógico para el e-Learning

Pasado, presente, y un vistazo  
al futuro de e-Learning

*Peter van de Pol*



# Una definición de e-Learning

Mucho se habla sobre e-Learning en estos días, pero al parecer todos conciben el término de manera distinta. Para algunos, acceder a información a través de una computadora dentro del aula (sea que dicha información se encuentre en el disco duro, en un CD-ROM educativo, o en Internet) es e-Learning. Para otros, e-Learning es el sitio web de la Intranet de una universidad, en la que los estudiantes pueden encontrar información acerca del curso, datos de los profesores y tal vez documentos o formularios para bajar e imprimir. Bastantes personas ven al e-Learning como la última reencarnación de la educación a distancia. Y, para sumarse a la confusión, una capacitación en el manejo de computadoras o de Internet es considerada, por muchos, como e-Learning.

## ¿Qué es e-Learning?

“e-Learning” es solo una de las tantas expresiones utilizadas para describir las tecnologías digitales en red que están al servicio de la educación. Es común encontrarse con denominaciones como “educación asistida por computadora”, “aprendizaje combinado”, “tecnología de aprendizaje distribuido”, “aprendizaje virtual”, y “sistemas de apoyo”, por mencionar solo algunas.

Esta profusión de nombres y definiciones está convirtiendo paulatinamente el campo en una ciencia esotérica, exclusiva para iniciados. Y el verdadero significado del e-Learning se oscurece más todavía a causa de la enorme publicidad que rodea a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Los conciliábulos de e-Profetas y e-Vangelistas, alentados por la historia de las TIC durante los años noventa, se regodean en esa combinación de vaguedad y exaltación, urdiendo febriles predicciones acerca de las posibilidades y el futuro del e-Learning.

¿Y dónde quedan, en este contexto, los docentes, los estudiantes y los gestores de las instituciones educativas, es decir, los potenciales usuarios del e-Learning? La gran publicidad de la que hablábamos fomenta la idea de que hay que aplicarlo sí o sí, en momentos en los que nadie quiere perder el tren hacia el paraíso educativo. Por otro lado, la confusión sobre la verdadera naturaleza del e-Learning hace muy difícil encontrar soluciones prácticas a problemas reales, así como tomar decisiones bien fundamentadas cuando se incorpora el e-Learning en la práctica educativa. En otras palabras:

Publicidad excesiva + confusión = caos.

### *Hacia una definición*

De cualquier modo, esa publicidad no ha engeguecido a todo el mundo. Algunos educadores pasaron la mayor parte de la década de los noventa experimentando con el e-Learning, investigando cuidadosamente su aplicación y registrando lo que funcionaba y lo que no. Su punto de partida no fue una Gran Teoría de la educación ni las ilimitadas posibilidades y oportunidades ofrecidas por las nuevas TIC, más bien lo contrario. Comenzaron desde abajo, en la realidad cotidiana de enseñar y aprender. Lenta pero seguramente, construyeron un marco teórico para el e-Learning que ha resultado sumamente útil tanto para docentes como para instituciones educativas. Lo que sigue está basado en esas investigaciones y ensayos.

A grandes rasgos, el e-Learning es el uso de tecnologías digitales en red al servicio de la educación y la capacitación. Esta “definición”, sin embargo, es demasiado general y no tiene mucho poder de “explicación” o “predicción”. Por ejemplo, ¿a qué tipo de educación y capacitación nos referimos? ¿A qué parte de la educación y de la capacitación? ¿A qué tecnologías digitales en red? ¿Cuál es la responsabilidad del docente, el rol del estudiante o los beneficios para la organización? ¿Y qué nos dice esta “definición” acerca del objetivo primario de la educación y la capacitación, es decir, el aprendizaje? Etcétera.

Estas preguntas nos ofrecen un primer criterio para la definición que buscamos:

Una definición útil de e-Learning nos brinda un marco suficientemente rico para capturar y explicar sus conceptos básicos (enseñanza, aprendizaje y tecnología) y la relación entre ellos.

Demos un paso más. Si decidimos introducir el e-Learning en nuestra práctica docente, la mayoría de nosotros buscaremos ciertos estándares para establecer comparaciones. Hablaremos con algún colega que tenga cierta experiencia en el tema, visitaremos alguna institución educativa que lo haya aplicado, o buscaremos en Internet ejemplos de e-Learning. Pero, ¿cómo sabemos si son *buenos* ejemplos? ¿Cómo decidimos que los esfuerzos de otros son trasladables a nuestra propia situación? ¿Quién nos garantiza que copiar modelos de e-Learning usados por otras personas, funcionará en nuestro contexto de trabajo?

Estas preguntas dan paso al segundo criterio:

Una definición útil de e-Learning nos brinda un marco para analizar, describir, categorizar y evaluar la práctica actual.

Todavía queda más. Hasta ahora, nuestra definición debería ofrecernos un marco que capture el concepto básico de e-Learning, y explique y evalúe los esfuerzos y prácticas en este campo. Pero, como tal vez hayan notado ya, el campo del e-Learning es sumamente dinámico. Se desarrollarán nuevas teorías, se publicarán nuevas investigaciones, habrá una proliferación de métodos de implementación de una nueva tecnología que ha sido puesta en marcha mientras ustedes leen estas líneas... El campo está en constante movimiento, y si desean comprometerse con él, tendrán que estar preparados para manejarse a través de estos cambios permanentes. Es así como necesitamos un marco que nos permita justamente lidiar con lo no previsto y lo no esperado.

Llegamos, pues, al tercer y último criterio:

Una definición útil de e-Learning nos brinda ideas, sugerencias y conceptos acerca de cómo el aprendizaje, la enseñanza y la tecnología relevantes podrían y deberían desarrollarse en un futuro cercano.

### *Una definición útil de e-Learning*

Es momento de presentar nuestra definición de e-Learning:

e-Learning es la ampliación del entorno de aprendizaje más allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales, a través del uso de tecnologías digitales en red.

Esta noción desborda las ideas y los conceptos. Dedicaremos los próximos capítulos a desbrozar sus tres componentes principales: “entorno de aprendizaje”, “ampliación más allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales”, y “uso de tecnologías digitales en red”.

Antes de volcarnos al segundo componente (*ampliación... más allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales*), diremos algo acerca de los otros dos: el *entorno de aprendizaje*, y el *uso de tecnologías digitales en red*.

Un entorno de aprendizaje es el ámbito en el que tienen lugar prácticas o actividades significativas de aprendizaje; en el que el docente enseña y el estudiante aprende. Los tres elementos principales de cualquier entorno de aprendizaje son, pues, los docentes, los alumnos y las prácticas de aprendizaje. La interacción entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, y entre estudiantes y materiales de estudio, constituye el lugar en el que se produce el aprendizaje. El fin último de un entorno de aprendizaje es el aprendizaje.

Ejemplos obvios son el aula o una sala de conferencias. De cualquier modo, la presencia física del docente no siempre es obligatoria. Un estudiante puede estudiar en su habitación, investigar utilizando Internet o trabajar con sus compañeros en una biblioteca; en estos casos, el entorno de aprendizaje es, respectivamente, la habitación del estudiante, una sala de informática y una biblioteca. El docente está temporalmente presente en la estructura de las prácticas de aprendizaje que lleva a cabo el alumno.

El término “tecnologías digitales en red” es deliberadamente vago. Incluye la World Wide Web, pero también el correo electrónico y los mensajes instantáneos, sea por computadora personal o portátil, o a través de teléfonos móviles y muchos otros tipos de conectividad que sería agotador detallar pues constantemente se desarrollan tecnologías nuevas. Y este proceso no hará más que continuar en el futuro.

### *La semántica importa*

La mayoría de la gente asume que la “e” de e-Learning viene de la palabra “electrónico”, exactamente de la manera en que la “e” de e-mail significa, literalmente, *electronic mail* o correo electrónico. Sin embargo, creemos que hay por lo menos dos buenas razones para tomar una postura crítica al usar la palabra “electrónico” en este caso. En primer lugar, porque resulta engañosamente simple, y en segundo, porque pone el énfasis en la parte técnica de un proceso que, en esencia, no es técnico.

Puesto que todos tenemos experiencia en el uso del correo electrónico, tomémoslo como punto de referencia. ¿Cuál creen ustedes que es la característica esencial de esta tecnología? La respuesta que den seguramente estará relacionada con la posibilidad de enviar un mensaje de una manera determinada. En este sentido pensarán en varias características que dependerán de su experiencia: facilidad, formalidad e informalidad al mismo tiempo, etc. Cualquiera sea la respuesta que den, le prestarán poca atención al hecho de que este correo se envía *electrónicamente*; lo más probable, en efecto, es que, al referirse a él, hagan hincapié en elementos esenciales que no se relacionan en absoluto con la electrónica.

De modo que la palabra “electrónico”, en el caso del correo, es engañosa en su simplicidad y en su énfasis. Y lo mismo puede decirse del e-Learning, que implica mucho más que enseñar y aprender a través de medios electrónicos. De hecho, la tecnología utilizada es de importancia secundaria. Y este no es solo un asunto de semántica.

Si se asocia el concepto de e-Learning sobre todo al de la tecnología que emplea, existirá el peligro real de que su éxito sea, en el mejor de los casos, marginal. En todos los capítulos volvemos una y otra vez a los riesgos de este error conceptual, desde todas las perspectivas posibles, pues queremos asegurarnos de que esta asociación no eche raíces desde un principio. Para nosotros, e-Learning quiere decir “aprendizaje extendido o ampliado”<sup>1</sup>.

## Límites de la educación “tradicional”

Cuando hablamos acerca de la ampliación del entorno de aprendizaje nos referimos al alcance del proceso de enseñanza y aprendizaje más allá de sus límites físicos, geográficos y temporales tradicionales. En otras palabras, el e-Learning nos permite enseñar y aprender más allá de los límites de la educación “tradicional”.

---

<sup>1</sup> Nota de los editores: Peter van de Pol optó por usar la palabra “extensión” para jugar con la “e” de e-Learning. Sin embargo, dados todos los argumentos expuestos por Daniel Prieto Castillo en la primera parte, al recuperar el cuestionamiento de Paulo Freire a la extensión en educación, y al hecho de que en numerosas universidades aún se mantiene el término extensión como una de las funciones institucionales, hemos optado por mantener la traducción de aprendizaje ampliado, para distinguirlo de los otros usos de la palabra extensión.

Entornos tradicionales de aprendizaje bien conocidos como el aula, la sala de conferencias, la biblioteca y la sala de computación, son entidades físicas. Se sitúan en un lugar en particular; por lo general están limitadas por paredes y no pueden trasladarse. Para enseñar o aprender en este entorno de aprendizaje, se requiere de su presencia física. Es prácticamente imposible participar en las actividades de aprendizaje sin estar físicamente presentes allí.

Lo que es más, cada lugar tiene su propia función; un salón de conferencias sirve para dictar conferencias; un aula, para dar clases; una biblioteca, para consultar fuentes, etc. Una vez más, como maestro o como estudiante, se requiere un traslado físico entre esos lugares para participar en alguna actividad de enseñanza en particular.

Estos límites físicos son factores *geográficos* que reducen significativamente las opciones de los estudiantes a la hora de elegir una escuela, una universidad o un curso. Lo mismo puede decirse de las posibilidades de enseñanza de los docentes. En la práctica, solo unos pocos docentes y estudiantes afortunados pueden y desean viajar largas distancias o mudarse para participar en los cursos.

Por favor, noten que el concepto de “largas distancias” es relativo y a menudo está relacionado con circunstancias sociales: un campesino inteligente y capaz, nacido y criado en las montañas del Perú, puede enfrentarse a serios obstáculos para asistir a la universidad en Lima, aun si existe la posibilidad de obtener una beca. En pocas palabras, la situación geográfica limita las opciones de estar físicamente presentes para participar en algún entorno de aprendizaje específico.

Por último, los entornos educativos tradicionales tienen divisiones *temporales* más bien rígidas. Los currículos se estructuran sobre secuencias cronológicas estrictas y el año académico se divide en semestres o trimestres, con períodos de inscripción preestablecidos, fechas de exámenes, horarios de curso preestablecidos y una temporada de vacaciones también fijada de antemano. La burocracia académica se basa en estas divisiones temporales.

Los límites temporales son menos visibles que los físicos y geográficos, pero lo cierto es que todos están presentes siempre. Y dictan de qué manera ustedes, como maestros o estudiantes, ordenan su vida diaria, profesional y personalmente. Los horarios y calendarios deciden cuándo se inscribirán a un curso, cuándo su presencia será requerida, cuándo tendrán posibilidades de acceder a prácticas de aprendizaje y a instalaciones educativas y, sobre todo, la hora exacta en la que tendrán que dar constancia de lo que han aprendido.

## ¿Límites mentales?

Tomémonos algunos minutos para acostumbrarnos a la idea de la posibilidad de ampliar el entorno de aprendizaje más allá de los límites físicos, geográficos y temporales de la “educación tradicional”. Tal vez no hayan notado (al menos conscientemente) lo mucho que asociamos la educación con los locales y horarios preestablecidos. Estas asociaciones calan muy hondo, tanto que la existencia de una localidad física y de un horario fijo, es un *sine qua non* de una institución educativa.

En cierto modo, los límites físicos, geográficos y temporales de los entornos educativos tradicionales también constituyen límites mentales dentro de nuestras propias cabezas. ¿Y quién podría culparnos por eso? La mayoría de nosotros hemos vivido la educación y la capacitación en aulas y salones. Todos recordamos las largas horas de clase durante la primaria y la secundaria, y el flujo y reflujo del año académico. Recordamos las vacaciones, el nerviosismo previo a las fechas de examen, y tal vez también los castigos o llamados de atención por haber llegado tarde a clases... Pasamos los mejores momentos de nuestra infancia y adolescencia en la escuela, y esas memorias todavía persisten en nosotros.

Sin embargo, a menudo olvidamos que esos fueron los días de la educación *formal*. Pero no aprendimos solo allí y entonces: informalmente y no formalmente, muchos de nosotros hemos aprendido fuera de esos lugares físicos y horarios fijos. Leer un libro o una revista en casa, consultar algo con algún colega, buscar información en Internet, constituyen una parte importante de nuestro aprendizaje diario. En efecto, el concepto tan difundido de “educación permanente” se vuelve realidad en estos entornos informales y no formales.

Dado el hecho de que realmente aprendemos sobre todo en estos entornos, es llamativo que solo algunas personas le den a la educación no-formal e informal un valor similar que a la educación formal. Este no es el momento ni el lugar para una exposición exhaustiva acerca de todas las razones que sustentan esa valoración. Sí nos ocuparemos de dos: *esta tus* y *estructura* (por favor, tengan en mente que, como siempre ocurre con las creencias bien arraigadas, las razones detrás de ellas tienden a mezclarse. Separar dichas razones en ideas claras y diferenciadas es, en algún punto, forzado).

La educación formal tiene una mayor reputación o estatus que la no-formal y la informal, por muchas razones. Al ser aceptado en los pasillos de una institución educativa reverenciada y prestigiosa (principales proveedoras de

educación formal), te conviertes en miembro de una comunidad respetada. A partir de ese momento, se te asociará a la rica tradición intelectual y al estatus cultural de tu Alma Máter, asociación que probablemente permanecerá por el resto de tu vida.

Las universidades son, en más de un sentido, símbolos tradicionales e históricos de la civilización. El hecho de que muchas instituciones educativas estén ubicadas en el centro histórico de una ciudad, donde pueden ser apreciadas en toda su belleza por la comunidad, lo demuestra. Las nuevas instituciones educativas se construyen a menudo en los suburbios o terrenos vírgenes, reforzando la importancia que la comunidad le otorga a estos símbolos de la civilización y su disposición de pagar por ellos. En cierto sentido, las instituciones educativas son un símbolo de estatus para las civilizaciones.

La educación formal resulta en diplomas reconocidos oficialmente; una prueba en papel de la pertenencia a esa comunidad intelectual. Este papel es la carta formal de recomendación para la sociedad, abre numerosas puertas a oportunidades profesionales, pertenencias sociales y desarrollo cultural. Todos sabemos, por experiencia, que el valor de un diploma universitario no puede ser subestimado.

El alto estatus de la educación formal se extiende también a los profesores y maestros que trabajan en ella. Ellos constituyen el corazón de la comunidad académica; transmiten sus conocimientos, experiencia, valores y cultura a los estudiantes, novatos en esta comunidad. Son parte del latido de la cultura y la civilización de una ciudad, región o país, y la sociedad les devuelve respeto y reverencia.

La educación formal se valora altamente por el estatus de las instituciones académicas que la ofrecen. La segunda razón por la que la educación formal goza de mayor prestigio que la no-formal y la informal, es porque se la percibe como estructurada de la manera en que se supone que la educación debe ser estructurada. Esto es, estructurada por personas consideradas autoridades en la materia; personas “que saben”.

Estas personas (decanos, profesores, maestros), han sido por muchos años expertos en determinado campo. Están bien inmersos en su especialidad. Han investigado, publicado y enseñado muchos aspectos diversos de su área. Han establecido vínculos con otros expertos que son parte de una red global. Por experiencia y conocimiento, estas personas saben dónde está lo importante de su campo de estudio y dónde no. Lo que es más, son los guardianes de la tradición intelectual de la facultad y constituyen una parte importante de la memoria institucional, incluyendo sus valores y creencias.

Una de las tareas básicas de estos profesores y maestros es introducir a los nuevos estudiantes en esta “comunidad del conocimiento”, con la meta explícita de transformarlos en miembros efectivos que compartan sus saberes, sus preocupaciones y, no menos importante, sus valores y creencias. Este es el objetivo último de la educación que se ofrece en las instituciones educativas formales.

Y dicho objetivo está íntimamente relacionado con la manera en que se estructura la experiencia educativa. Las prácticas de aprendizaje deben transferir conocimiento (incluyendo valores y creencias) de un profesor a un estudiante. El método de enseñanza más común es la *lección* o *exposición*, en la que el profesor habla y comparte, y los estudiantes escuchan y reciben. El entorno físico de las clases el aula o auditorio está específicamente diseñado para facilitar (y, por tanto, poner el énfasis en) esa transferencia unilateral de conocimiento. Las bibliotecas facilitan (y enfatizan) la inmersión en la tradición intelectual de la institución.

El currículo, estructurado en una secuencia cronológica, refleja el camino de “crecimiento” necesario para llegar a convertirse en un miembro pleno de esa comunidad del conocimiento. Al estructurar las horas de clase y las fechas de exámenes, los maestros y profesores deciden cuánto tiempo les llevará cubrir un determinado tema. Al utilizar los exámenes orales o escritos como métodos de evaluación, deciden si se ha llegado a un nivel suficiente en el aprendizaje para proceder al siguiente tema.

En otras palabras, los que hemos llamado límites físicos, geográficos y temporales de la educación, parecen estar íntimamente conectados con la estructura y el estatus de la educación formal. En efecto, hay una compleja reciprocidad entre estos y otros factores, que eventualmente conduce a la creencia profundamente arraigada acerca de que la educación formal es “real” o “mejor”.

Y el argumento también funciona al contrario: cualquier educación que carezca de estatus, estructura, o de los límites físicos, geográficos y temporales que hemos descrito, no es realmente educación o, en el mejor de los casos, se trata de un fragmento diluido. La educación que no incluye un diploma al final, no nos llevará muy lejos en la vida. Desde el punto de vista de una carrera, es mucho mejor ser alumno de una prestigiosa universidad, que un anónimo miembro de un instituto de capacitación, *aun cuando se sepa que los cursos y la metodología de enseñanza de este último son más pertinentes*. La gente presume automáticamente que has aprendido más si tu profesor es internacionalmente famoso. Si la gente no te *ve* ir a una universidad, no te

relaciona con dicha universidad y olvida con facilidad que estás estudiando realmente.

Muchas personas relacionadas con la educación tienen la sensación, consciente o inconsciente, de que cruzar los límites físicos, geográficos y temporales de la educación formal, implica dejar atrás el área sagrada del aprendizaje formal y entrar al campo de lo informal y no-formal, con la correspondiente pérdida de estatus, valor y calidad.

Sin embargo, no es el caso del e-Learning. Muchas instituciones reconocidas internacionalmente se han encontrado con que introducirse a este terreno no significa descender al dominio “inferior” de la educación informal, al contrario: han comprobado que el e-Learning les permite proyectar su prestigio al mundo, para llegar a más estudiantes, para satisfacer mejor las necesidades de alumnos y profesores y para colaborar más fácilmente con otras instituciones educativas. En efecto, moverse hacia el ciberespacio, más allá de los límites físicos, geográficos y, cada vez más, temporales ha sido, en muchos casos, una experiencia fructífera y liberadora.

## La ampliación es un continuum

Ampliar el entorno de enseñanza más allá de sus límites tradicionales supone que todas o varias prácticas de aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela, la universidad, el aula, el auditorio, la biblioteca o la sala de estudio, ahora tienen lugar en el ciberespacio. En estos días el ciberespacio se encuentra en su computadora, conectada a Internet. Puede que en el futuro no se encuentre allí, pero de momento es así.

Esta computadora puede estar en todas partes: en su casa, en casa de su hermana, en un cibercafé, en la playa (si se dispone de una conexión inalámbrica), o incluso en un salón cualquiera de una universidad. Es decir, su ubicación no es importante: Internet entrega las prácticas de aprendizaje del curso que esté dando, directamente a la computadora usada por el alumno.

El punto crucial del e-Learning como ampliación del entorno de enseñanza y aprendizaje es que permite cualquier combinación de prácticas presenciales y online, *dependiendo de las necesidades institucionales, administrativas, docentes y, no menos importantes, del alumnado*. El e-Learning ofrece a profesores, administradores, estudiantes y directivos, toda una gama de nuevas posibilidades de hacer lo que siempre han hecho.

La ampliación del entorno de aprendizaje es un continuum. A la izquierda de dicho continuum, la mayoría de las prácticas de enseñanza y aprendizaje todavía se llevan a cabo presencialmente en un aula o auditorio, mientras que en las márgenes externas de la derecha, todas las actividades son online. En el medio, todas las combinaciones son posibles. En efecto, lo apasionante del e-Learning es que todo el tiempo se generan nuevas combinaciones de prácticas presenciales y online; todavía no se han fijado reglas al respecto.

### *Una categorización inicial*

La metáfora del e-Learning como la ampliación del entorno de aprendizaje más allá de sus límites tradicionales, nos permite analizar y categorizar la práctica actual del e-Learning en términos de qué tan lejos llega realmente esa ampliación. En otras palabras, cuántas prácticas de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo fuera del entorno tradicional.

Por favor observen el cuadro que sigue. Allí encontrarán tres niveles básicos de ampliación y algunos ejemplos de cada subnivel. Noten que cada ejemplo lleva la ampliación un paso más allá y requiere un nivel distinto de compromiso tanto del docente como del estudiante. El objetivo de este cuadro es solo ordenar nuestras ideas iniciales.

**Cuadro 1.** Diez niveles de ampliación del entorno de aprendizaje

<b>Función</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Docentes y estudiantes</b>
e-Learning como una herramienta de gestión del conocimiento.	La página web del curso promociona el curso (folleto electrónico) o publica anuncios referidos al curso.	Los docentes tienen un sitio centralizado desde el que se disemina la información sobre el curso. Los estudiantes acceden a información acerca del mismo desde cualquier lugar, en cualquier momento.

Función	Ejemplos	Docentes y estudiantes
	<p>La página web del curso ofrece enlaces a otras páginas o recursos web</p>	<p>Los docentes pueden diversificar (e individualizar) de la manera que prefieran el contenido del curso y estimular el descubrimiento y exploración individual por parte de los estudiantes. Los estudiantes pueden explorar los temas que coincidan con sus necesidades, con mayor profundidad y cuando les convenga (opcional y sin calificación).</p>
	<p>Publicación, en la web del curso, de fuentes y recursos generados por los estudiantes (enlaces, ensayos, presentaciones en PowerPoint, cursos, estudios de caso, proyectos, etc.)</p>	<p>Los docentes pueden brindar retroalimentación general online y usar los recursos como material para nuevos cursos. Los estudiantes tendrán una plataforma desde la cual construir un portafolio público (opcional y sin calificación).</p>
	<p>Publicación, en el sitio web del curso, de recursos tales como apuntes, presentaciones en PowerPoint, discusiones, artículos y recomendaciones de los docentes.</p>	<p>Los docentes pueden almacenar todos los materiales relevantes al curso en un lugar centralizado. Los estudiantes pueden acceder a los recursos del curso en cualquier momento, desde cualquier lugar.</p>
	<p>La resignificación de los materiales y recursos del curso, generados tanto por</p>	<p>Los docentes tendrán varios materiales del curso y recursos al alcance de la</p>

Función	Ejemplos	Docentes y estudiantes
<p>e-Learning como un añadido del curso (obligatorio).</p>	<p>docentes como por estudiantes, al ser utilizados como parte esencial del próximo ciclo del curso.</p> <p>Prácticas sustantivas de aprendizaje online, tales como discusiones acerca de los temas y materiales del curso, colaboración entre estudiantes, presentaciones y retroalimentación (de docentes y pares).</p> <p>Actividades que se extienden más allá de la “clase”, como establecer contactos con estudiantes de otras instituciones, participar en conferencias online con expertos en la materia, mantener un diario de acceso público (blogs para consumo externo), etcétera.</p>	<p>mano. Los estudiantes se sentirán más valorados y motivados al ver que su trabajo pasa a formar parte del próximo curso (opcional y sin calificación).</p> <p>Los docentes transfieren parte de las prácticas de aprendizaje a un entorno de aprendizaje online, y pueden convertir los momentos presenciales en momentos muy bien enfocados, de alta calidad. Los estudiantes pueden participar (¡se les pide participar!) en prácticas de aprendizaje cruciales con un alto grado de flexibilidad de tiempo y lugar (obligatorio y con calificación).</p> <p>Los docentes pueden enriquecer y variar sus cursos al facilitar todo tipo de interacción externa, contrarrestar el aislamiento relativo en el que tanto ellos como los estudiantes se sumergen debido a su trabajo, y volverse parte de una comunidad de conocimiento más amplia. Los estudiantes pueden trascender el espacio de su clase, interactuar con otros estudiantes y expertos,</p>

Función	Ejemplos	Docentes y estudiantes
<p>e-Learning entrega todo el (o la mayor parte del) curso online.</p>	<p>El sitio web del curso ofrece todas las actividades online a los estudiantes inscritos, como alternativa a las prácticas presenciales.</p>	<p>incorporar distintos puntos de vista, volverse parte de una comunidad de conocimiento más amplia y compartir sus opiniones y saberes mediante la publicación (obligatorio y con calificación).</p> <p>Los docentes disponen de dos métodos alternativos para dar su curso, lo que le añade atractivo. Los estudiantes disponen de una alternativa muy flexible para participar del curso, y por tanto pueden ajustar dicha participación a sus necesidades y circunstancias particulares (obligatorio y con calificación).</p>
	<p>El curso se complementa con reuniones presenciales regulares</p>	<p>Los docentes pueden dar la mayor parte de las prácticas de aprendizaje online y utilizar los pocos momentos presenciales para trabajar sobre los componentes afectivos (motivación, afianzamiento del grupo, actitudes, etc.). Los estudiantes pueden participar de las prácticas de aprendizaje con independencia del lugar en que se encuentren y, en mayor medida, en el momento deseado, al tiempo que</p>

Función	Ejemplos	Docentes y estudiantes
	<p>Todas las prácticas de aprendizaje se ofrecen online, tanto en el caso de cursos autónomos como de cursos que son parte de un currículo más amplio (online).</p>	<p>pueden emplear las reuniones presenciales (obligatorias u opcionales), para profundizar la relación afectiva e intelectual con sus pares (obligatorio y con calificación).</p> <p>Los docentes pueden trabajar con más estudiantes, mientras que los estudiantes pueden participar en un currículo independientemente del lugar en que se encuentren y, en mayor medida, en el momento que deseen (obligatorio y con calificación).</p>

El cuadro 1 no pretende ofrecer una lista exhaustiva de todos los niveles de ampliación posibles (todas las combinaciones online y presenciales que puedan darse), en absoluto. El punto central de este cuadro es mostrar cómo se ve en la práctica el concepto teórico de ampliación del entorno de aprendizaje. El cuadro demuestra que existen varios niveles de ampliación posibles a lo largo del continuum al que nos referimos antes, desde un tímido folleto de promoción hasta un completísimo curso online.

No obstante, a esta altura es importante hacer hincapié en el hecho de que la combinación presencial y online de las prácticas de aprendizaje no está determinada por las posibilidades tecnológicas existentes, como se ha creído con demasiada frecuencia en el pasado. De hecho, la tecnología disponible juega un papel secundario en este momento.

Pero, antes de avanzar hacia los aspectos que influyen en la decisión sobre el nivel de e-Learning, abordemos la compleja relación entre e-Learning y educación a distancia. Estamos bastante seguros de que ya se han hecho preguntas al respecto, consciente o inconscientemente. ¿Acaso el e-Learning no es la última encarnación de la educación a distancia tradicional?

### *Una digresión: e-Learning no es educación a distancia*

Con frecuencia se ha comparado al e-Learning con la educación a distancia. De hecho, para muchos educadores, el e-Learning es, en esencia, una variante moderna de la educación a distancia, es decir, un tipo de educación que ocurre a una distancia física y temporal. Las nuevas tecnologías digitales ofrecen instrumentos apasionantes para insuflar nueva vida a esta venerable tradición educativa.

Esta asociación con la educación a distancia tradicional ha sido tanto una bendición como una maldición para el desarrollo y afianzamiento del e-Learning. Una bendición porque la educación a distancia tradicional es una tecnología educativa bien conocida y establecida, sobre la que la gente tiene ya ideas y conceptos. Y una maldición, porque la educación a distancia ha sido un área especializada con serias limitaciones. Lo que es más, ofrece un concepto muy acotado (y erróneo) de e-Learning.

Que la educación a distancia tradicional haya estado dando vueltas por muchos años, que la utilicen instituciones educativas de prestigio, que brinde oportunidades educativas a un amplio espectro de estudiantes, y que un vasto número de personas se gradúe bajo esta modalidad, le otorga el respeto que se merece. Esto cuenta también para el e-Learning. Lo que es más, al asociar ambas modalidades, el e-Learning pierde ese aspecto de innovación radical y se vuelve más aceptable para los docentes. Esto es, desde luego, crucial para su afianzamiento.

Sin embargo, sin importar qué tan respetable y venerable se haya vuelto la educación a distancia con los años, lo cierto es que en la mayoría de las instituciones ha llevado una existencia marginal (con la excepción, desde luego, de aquellas cuyo único método educativo ha sido ese, como la Open University del Reino Unido). Los programas de educación a distancia en general funcionan como agregados y no se los contempla como centrales en las instituciones educativas. Igualar al e-Learning con la educación a distancia es, en realidad, condenarlo a una existencia marginal similar.

Además, la educación a distancia ha sido tradicionalmente el reino de los especialistas, un lugar en el que la mayoría del plantel docente no se aventura. Por lo general, sus programas han funcionado en un segmento separado de la facultad o en un departamento aparte con su propio plantel. En este sentido, el trabajo en educación a distancia no ha entrado en la descripción promedio del trabajo de cualquier docente. Al igualar e-Learning con educa-

ción a distancia, nos arriesgamos nuevamente a que se transforme en un campo de especialistas del que la mayoría de los docentes se alejará.

De cualquier modo, la oposición más seria a la consideración de que el e-Learning es el último disfraz de la educación a distancia, se refiere a las limitaciones inherentes al método de esta última. Por naturaleza, la educación a distancia tradicional no cuenta con una interacción seria entre el estudiante y los materiales de estudio, entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes entre sí. Obviamente, hay diferencias importantes entre distintos programas de educación a distancia, pero aun el más sofisticado e inventivo chocará eventualmente contra ese muro invisible.

¿Por qué esto es importante? Bueno, estos tres tipos de interacción componen el entorno de aprendizaje; la educación se trata de eso. La educación a distancia tradicional, por definición, no puede crear un entorno de aprendizaje en el que estos tipos de interacción funcionen al máximo. En cambio, brinda un sustituto magro y menos efectivo (padece un alto nivel de deserción: por lo general solo el 20% de los estudiantes llegan hasta el final del curso).

La educación a distancia no amplía el entorno de aprendizaje más allá de sus límites físicos, geográficos y temporales; reemplaza el entorno con un sustituto más bien pobre. El e-Learning, por su parte, es capaz de ampliar los elementos cruciales del entorno de aprendizaje más allá de los límites mencionados. El e-Learning tiene el potencial para facilitar estos tipos cruciales de interacción a través del uso de muchas herramientas de comunicación como el e-mail, el chat, los blogs, los foros, etc., y de su naturaleza multimedial. Esto hace que el e-Learning sea algo fundamentalmente nuevo.

## ¿Qué me ofrece el e-Learning?

En las páginas previas hemos dado nuestra definición de e-Learning. Hemos hablado acerca de lo que realmente significa ampliar el entorno de aprendizaje más allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales. Hicimos hincapié en las asociaciones más frecuentes respecto de esos límites, y las consecuencias de esas apreciadas creencias para el e-Learning. De cualquier modo, también recalamos que esta modalidad, como la ampliación del entorno de aprendizaje, es un continuum en el que cualquier combinación entre elementos presenciales y online es posible.

Tuvimos un primer acercamiento a cómo se traduce la ampliación mencionada en la práctica. En los capítulos que siguen veremos muchos otros ejemplos. Antes de ello, sin embargo, sería bueno que nos preguntemos por qué. ¿Por qué deberíamos ampliar el entorno de aprendizaje? El “viejo” entorno ha funcionado perfectamente. ¿Por qué meterse en semejantes líos para innovar cuando puede que no haya ninguna buena razón para hacerlo? En otras palabras, ¿cuáles son los beneficios? ¿Qué me ofrece el e-Learning?

Dejemos algo en claro desde ya: no es obligatorio, de ninguna manera, adoptarlo. Muchas universidades, instituciones, escuelas, administradores, docentes y estudiantes seguirán enseñando y aprendiendo feliz y exitosamente sin entrar jamás a la modalidad del e-Learning. El hecho de que muchas instituciones se estén apurando por incorporarlo no es una razón para hacerlo.

Dicho esto, hay en realidad muy buenas razones para volcarse al e-Learning. De todos modos es importante tener en cuenta que las ventajas del e-Learning no son iguales para todos. Es un error común pensar que las necesidades e intereses de las instituciones educativas son las mismas de los docentes, o que todo lo que beneficie a la institución, sus administradores y docentes, automática o eventualmente beneficiará también a los estudiantes.

Estudiantes, educadores, directores, administradores, todos tienen necesidades, desafíos e intereses distintos. Todos necesitan soluciones a la medida, pensadas para ellos. No existe una poción mágica para todas las carencias educativas. En otras palabras, el e-Learning no es un remedio universal. Y tiene distintos beneficios (y limitaciones) para los grupos mencionados. Los recursos de e-Learning que se implementen deberían beneficiar tantas necesidades, intereses y desafíos como sea posible, y no solo los intereses de un grupo (con frecuencia la dirección), si queremos que nuestros esfuerzos den buenos frutos.

Veamos, entonces, de qué manera el e-Learning puede beneficiar a cada uno de los grupos mencionados.

### *Cómo beneficia a los directivos*

A la dirección de un establecimiento educativo, sea una universidad, una escuela o un instituto terciario, le preocupan asuntos tales como los ingresos, los costos, el número de estudiantes, los estándares académicos, la competencia con instituciones similares y, cada vez más, las demandas sociales y económicas de la sociedad (por ejemplo, la adaptabilidad del alumnado a las

necesidades de la nueva economía o a la demanda creciente de aprendizaje permanente).

Otro punto importante para la dirección, aunque sus implicaciones aún no estén del todo claras, es el creciente perfil individual de cada estudiante y la necesidad de responder a eso. La población estudiantil no es uniforme, como solía serlo. Los profesionales tienen tanta necesidad de educación y capacitación como los jóvenes que acaban de salir de la escuela secundaria (la educación permanente se convierte en un elemento crucial de cualquier economía ambiciosa).

En un mercado de trabajo cambiante, cada vez más flexible e inestable, la actualización de conocimientos y habilidades es imperativa. En varios lugares del mundo, el grupo de pensionados que vivirán por más tiempo y tienen más dinero que antes, y por tanto, más tiempo y dinero para gastar en el 'otoño' de sus vidas, están muy interesados en oportunidades educativas. Esto sin mencionar al creciente grupo de mujeres de mediana edad que buscan oportunidades para hacer una carrera cuando sus hijos se han ido de la casa.

Obviamente esta nueva población estudiantil tan diversa tiene intereses y necesidades por completo diferentes. Para añadir algo más a esta diversidad, la individualización de la sociedad finalmente ha alcanzado al ámbito educativo. Los estudiantes demandan un tipo de educación, tanto en forma como en contenido, que se ajuste mejor a sus necesidades e intereses. Si una institución no es capaz de brindarles eso, irán a buscar a otra parte. Las fuerzas del mercado están muy presentes en la educación hoy en día.

Las ventajas del e-Learning para la dirección son, por ende, las siguientes:

- El e-Learning permite que una institución educativa alcance más estudiantes (a través de la eliminación de los límites geográficos, por ejemplo).
- El e-Learning le permite a una institución educativa ocuparse de distintos tipos de estudiantes (por ejemplo, profesionales que buscan capacitarse y actualizar sus habilidades).
- El e-Learning le permite a una institución educativa ofrecer a los estudiantes una educación más flexible (en términos de presencia física y estructuras temporales).
- El e-Learning le permite a una institución educativa, si así lo desea, brindar educación a grupos marginales, geográficos o sociales.
- El e-Learning permite, como resultado, que un instituto educativo aumente su competitividad.

- El e-Learning tiene el potencial para innovar la enseñanza y el aprendizaje, y hacer que la educación sea más relevante para la sociedad en este siglo XXI.

No quedan dudas acerca de las razones por las que una dirección podría volcarse al e-Learning. Aquí hemos presentado algunas importantes.

### *Cómo beneficia a los administradores*

El personal administrativo de una institución educativa puede compartir con la dirección algunas de las razones para implementar el e-Learning, aunque su enfoque es algo más práctico. La ventaja principal para este grupo es la automatización y estandarización de los asuntos administrativos a través de la tecnología utilizada para el e-Learning y la educación presencial. Como ejemplos podemos citar las inscripciones online, la disponibilidad directa de todos los datos de los estudiantes y un instrumento sumamente efectivo para administrar la comunicación referida a la administración de los cursos.

### *Cómo beneficia a los estudiantes*

Como mencionamos, la población estudiantil está cambiando rápidamente y volviéndose cada vez más diversa e individualizada. Una de las consecuencias de este proceso es que los estudiantes buscan una educación que pueda adaptarse a sus necesidades, intereses y circunstancias particulares, en lugar de aceptar y adaptarse a lo que se oferta. La enorme cantidad de opciones educativas en estos días (debido nada menos que al e-Learning), ha hecho posible este cambio actitudinal.

Para los estudiantes, la ventaja más significativa del e-Learning es su potencial de brindar una educación más flexible. Para ser más específicos, el e-Learning les permite:

- participar en cursos que antes no estaban a su alcance;
- participar (dentro de unos límites) en prácticas de aprendizaje cuando mejor les conviene (por ejemplo, en la noche, después del trabajo);
- acceder a los recursos y materiales del curso y participar en actividades de aprendizaje sin importar dónde se encuentren;

- individualizar (en teoría) su experiencia de aprendizaje.
- un fácil acceso a sus pares y a sus docentes.

### *Cómo beneficia a los docentes*

La preocupación principal de la mayoría de los docentes tiene que ver con el diseño, desarrollo e implementación de cursos que encajen en el currículum existente de la institución educativa en la que trabajan. Los docentes no ejercen necesariamente una importante influencia sobre los planes de estudio o las políticas y estrategias generales de la institución; sus ocupaciones se centran en la práctica diaria de la enseñanza y el aprendizaje.

En efecto, tal vez no haya ninguna otra persona, aparte del estudiante, que esté tan comprometida y tenga tanta responsabilidad sobre el proceso real de aprendizaje. No es exagerado sostener que el profesor es crucial para que el aprendizaje suceda. Los profetas del e-Learning de los años noventa no podrían haber estado más equivocados al predecir que la tecnología suplantaría el rol del docente. De hecho, cualquier tecnología de aprendizaje cuyo objetivo principal no sea asistir al docente en el proceso de enseñanza, no sirve.

De modo que las ventajas que el e-Learning supone para los docentes, recaen en el área de la enseñanza. Para mencionar algunas, el e-Learning le permite al docente:

- expandir el rango de prácticas de aprendizaje a su gusto;
- diversificar las prácticas de aprendizaje y, por tanto, hacer su enseñanza más atractiva, agradable y activa para los estudiantes;
- acercarse a las necesidades e intereses individuales de un grupo de estudiantes cada vez más diverso;
- delegar más responsabilidad en los estudiantes;
- automatizar determinadas tareas administrativas y concentrarse en asuntos pedagógicos más importantes.

Las ventajas que hemos presentado no son exhaustivas. Estamos seguros de que los directivos, el personal administrativo, los estudiantes y los educadores se relacionarán con algunos beneficios más que con otros. También sabemos que el peso de cada beneficio depende de la situación específica de cada uno de esos actores. Por último, pero no menos importante, el e-Learning constituye un campo tan nuevo, que es posible que no nos hayamos dado cuenta todavía de todos sus potenciales beneficios.



# Un modelo pedagógico para el e-Learning

En el capítulo anterior nos ocupamos del concepto de e-Learning, intentamos desmitificarlo y bajarlo a tierra. Hemos visto que, de alguna manera, no es muy diferente a lo que docentes y alumnos vienen haciendo desde hace años: enseñar y aprender. Sin embargo, es al mismo tiempo radicalmente distinto, pues trastoca nuestras concepciones tradicionales acerca del entorno físico y temporal en el que se supone debe llevarse a cabo la educación, y va mucho más allá del concepto de educación a distancia: e-Learning es la ampliación del entorno de aprendizaje más allá de sus límites físicos, geográficos y temporales tradicionales, mediante el uso de tecnologías digitales en red.

Pero, ¿qué hace que el e-Learning sea radicalmente distinto? ¿La manera en que se enseña y se aprende o el hecho de que el proceso ocurra más allá de los límites convencionales? ¿Es, en esencia, un aprendizaje “electrónico” o un aprendizaje “extendido” o “ampliado”? Una pregunta que puede resumir este dilema crucial es: ¿el e-Learning tiene que ver con la tecnología o con el aprendizaje?

## La primacía de lo pedagógico

Para algunos de ustedes este hincapié en el significado de la “e” puede parecer un tonto juego semántico, pero en realidad no lo es; se trata de una pregunta crucial, aunque no lo parezca. La elección por un modelo orientado hacia la tecnología u otro orientado hacia el aprendizaje tendrá enormes repercusiones al momento de diseñar, desarrollar, implementar e instituir el e-Learning, y también en su resultado. A fines del siglo XX, el modelo de e-Learning orientado a la tecnología fue el predominante, mientras el orientado hacia la enseñanza tuvo una existencia marginal.

Las principales características del modelo de e-Learning orientado a la tecnología son:

- Las decisiones más importantes en cada etapa se basan en consideraciones tecnológicas.
- Las principales inversiones se vuelcan al desarrollo de infraestructura tecnológica.
- Los técnicos llevan la voz cantante en el diseño, desarrollo e implementación de los sistemas de e-Learning.
- La estructura/distribución del entorno de e-Learning está determinada por lo que es tecnológicamente posible, con programas de alta calidad y poderosas funciones.
- Durante el proceso de implementación, es el equipo técnico el que ofrece soporte técnico y capacitación para el uso del sistema de e-Learning.

Las características principales del modelo orientado al aprendizaje son:

- Las decisiones más importantes se basan en consideraciones educativas.
- Las principales inversiones se vuelcan al diseño, desarrollo y diseminación del modelo pedagógico de e-Learning.
- Los expertos en educación, incluyendo representantes del cuerpo docente, llevan la voz cantante a la hora de diseñar e implementar los sistemas de e-Learning.
- Los sistemas de e-Learning son desarrollados por equipos técnicos a partir de las consideraciones e instrucciones de los expertos en educación.
- La función del equipo técnico es la de facilitación y apoyo en las distintas etapas.
- A los docentes se les capacita en el desarrollo de materiales de enseñanza para el entorno del e-Learning.

La investigación y la experiencia han demostrado que el “modelo tecnológico”, aunque prevalente, ha tenido un éxito escaso. Quienes lo implementaron se decepcionaron con los resultados finales de ese sistema que habían diseñado con tanto cuidado. Y es que la respuesta de los docentes fue, en el mejor de los casos, titubeante o indiferente, pero sobre todo fue recelosa o directamente hostil. La incorporación del e-Learning se tradujo en más trabajo, con materiales y beneficios laborales poco claros, y fue percibido con

frecuencia como una amenaza: si un sistema de e-Learning podía hacer su trabajo, ellos algún día estarían de más.

En cambio, los resultados del “modelo orientado a la enseñanza” fueron impresionantes. Los docentes adoptaron el sistema con entusiasmo y experimentaron con él. Estuvieron dentro del proceso desde un principio e incorporaron su experiencia, conocimientos, necesidades y sugerencias, con lo que sintieron un alto grado de pertenencia y percibieron el sistema de e-Learning como una oportunidad, no como una amenaza.

La clave del éxito de este modelo es el papel central que juega la pedagogía en todos los niveles del proceso. La educación no se da por sentada en ningún entorno de aprendizaje; poner a docentes y estudiantes en el mismo lugar (sea presencialmente u online) no conduce de manera automática a un aprendizaje significativo y efectivo. La buena enseñanza, sí. El papel de la tecnología es el de “entregar” dicha enseñanza, y está, por tanto, subordinada a ella.

Una consecuencia obvia del rol crucial de la enseñanza en el e-Learning es la importancia del capacitador o del docente (han existido absurdas insinuaciones acerca de que las computadoras, en algún punto de su desarrollo, serán tan inteligentes como para reemplazarlo; cualquier persona familiarizada con la educación sabe que esto es ridículo). El e-Learning tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje y por lo tanto el docente es protagonista del proceso (y los técnicos deberían, pues, mantenerse un paso detrás).

En este capítulo, nosotros, docentes y capacitadores, reclamaremos nuestro territorio: el entorno de aprendizaje. Debido a que el e-Learning es la ampliación de dicho entorno más allá de sus límites físicos, geográficos y temporales tradicionales a través del uso de tecnologías digitales en red, también es el hábitat natural de los docentes. Puede que todavía no lo perciban así, pero al finalizar este capítulo seguramente se sentirán un poco más como en casa.

## La organización del entorno de aprendizaje

Como vimos, una de las características clave del modelo que se orienta a la enseñanza es el diseño, desarrollo y diseminación de un modelo pedagógico con vistas a un e-Learning efectivo e innovador. Dicho modelo, desde nuestra perspectiva, es un marco de trabajo construido sobre la teoría y la psicología de la enseñanza, que explora la relación entre los componentes más importantes del entorno de aprendizaje (estudiantes, docentes y activi-

dades de aprendizaje), e indica cómo esta relación puede traducirse en una enseñanza efectiva y significativa.

Para nosotros, “enseñanza” equivale a la organización del entorno de aprendizaje. En otras palabras, un modelo pedagógico describe los “interiores” de dicho entorno. Un modelo pedagógico sólido es importante tanto en los entornos de aprendizaje presenciales como online. De hecho, los dos entornos se construyen sobre el mismo modelo y comparten los mismos elementos de enseñanza básicos. Solo en la última etapa, es decir, durante el desarrollo de las prácticas de aprendizaje, serán necesarias distintas reglas y pautas para cada entorno, lo que no debería sorprendernos dada nuestra definición de e-Learning. Después de todo, lo que se amplía es el mismo entorno de aprendizaje.

Ahora no nos queda otra alternativa que sumergirnos en la teoría del aprendizaje. En esto no hay atajos. De todos modos, les prometemos mantener la teoría al mínimo indispensable y asegurarnos de que el traspaso de la carga teórica a su práctica cotidiana sea sencillo. Lo que es más, les daremos los instrumentos necesarios para que puedan tomar decisiones bien fundadas a la hora de diseñar y desarrollar un sistema de e-Learning efectivo y de alta calidad.

## Acerca de la práctica docente

Teorizar acerca de la naturaleza y psicología del aprendizaje no es algo que a los docentes les guste mucho hacer; el trabajo diario consume la mayor parte de sus energías e invertir un tiempo precioso en reflexionar acerca de su práctica cotidiana es un lujo que muchos no están dispuestos a darse.

Es muy probable, además, que no sientan ninguna necesidad de dárselo. Se preparan las clases, se dan, se toma examen a los estudiantes y al fin del día algunos de ellos se graduarán. En otras palabras, mientras los resultados (clases, lecciones, exámenes, grados, etc.) sean más o menos los esperados (en términos cuantitativos), no se percibe ninguna necesidad de reflexionar sobre los procesos.

Sin embargo, existen al menos tres buenas razones para pensar la práctica diaria de la enseñanza. En primer lugar, habíamos dicho que la mera existencia de un entorno de aprendizaje no conduce automáticamente a un aprendizaje efectivo y significativo: un aula llena de estudiantes frente a un profesor no es garantía de que dicho aprendizaje tenga lugar, ni tampoco la incorporación de un sistema de e-Learning.

La mayoría de los maestros y profesores de las instituciones de educación superior han recibido poca o ninguna capacitación formal en torno a la enseñanza. A la mayor parte de ellos se los contrata sobre la base de sus investigaciones, publicaciones y experiencia laboral en determinado campo. La compleja práctica de la enseñanza se aprende directamente en el trabajo diario, a menudo imitando a colegas de más antigüedad que también aprendieron de la misma manera informal y no estructurada. La enseñanza, en estos casos, tiende a focalizarse en las clases expositivas, las lecturas y los exámenes frente a grandes grupos de estudiantes.

Pero sucede que la enseñanza que solo se sustenta en clases y pruebas está desprovista de cualquier posibilidad significativa de interacción y participación y resulta, además, francamente aburrida. A menudo lleva a situaciones bastante espantosas en las que el docente, que se identifica intelectual y tal vez emocionalmente con su materia, se ve enfrentado a un gran número de estudiantes pasivos, indiferentes y hasta apáticos. No es exagerado decir que muchos maestros y profesores alrededor del mundo tienen dificultades con sus responsabilidades docentes, e intentan buscar consuelo en otros de sus deberes, como la publicación y la investigación.

La institución no ofrece mucho apoyo a los docentes cuando de enseñar con efectividad se trata. El contenido es rey en los entornos educativos, y lo cierto es que se le presta escasa atención a la manera *efectiva* de trabajarlo. Solo unas pocas instituciones educativas tienen una política de enseñanza, y todavía menos han desarrollado instrumentos para implementarla (tales como metodologías, talleres, invitación a expertos, etc.). La dirección delega la responsabilidad de la enseñanza al docente, y cuando éste se reúne formalmente con sus colegas, lo que se discute es el currículo, los asuntos administrativos y los resultados generales. Los profesores se ven obligados a luchar en silencio y soledad con sus deberes docentes y, como consecuencia, la calidad del aprendizaje está por debajo de lo esperado la más de las veces.

La segunda razón urgente para reflexionar acerca de la práctica docente tiene que ver con la creciente competencia entre instituciones educativas por los favores de una población estudiantil cada vez más crítica y de una sociedad más exigente. Con esto queremos decir que la calidad de la enseñanza y del aprendizaje está convirtiéndose rápidamente en un factor crucial para atraer nuevos estudiantes y para formar ciudadanos económicamente productivos.

Si los estudiantes tienen la posibilidad de elegir entre una institución que ofrece una enseñanza basada en la clase expositiva dirigida a grandes grupos,

que no considera sus necesidades e intereses particulares y en la que se convertirán en un número anónimo, o una institución que ofrece un tipo de educación que los compromete, que les permite participar activamente su propio proceso de aprendizaje, que presta atención a sus necesidades, que se dirige a grupos más pequeños en los que sentirán que se los considera como individuos, sin duda elegirán esta última.

Además, en las últimas décadas ha quedado claro que los empleadores prefieren a los estudiantes que puedan aplicar activamente su conocimiento teórico en situaciones de la vida real, y otras capacidades tales como la resolución de problemas y habilidades comunicativas, antes que aquellos que solo han adquirido un impresionante bagaje intelectual. Para decir lo obvio: los estudiantes tendrán en cuenta estas demandas para poder aumentar sus futuras oportunidades de trabajo.

La tercera razón urgente por la que tanto profesores como directivos querrían reconsiderar la práctica docente, es la aparición de una innovación radical, como el e-Learning. Hay una verdad simple y profunda en lo que sigue: una educación que no es efectiva en la clase tradicional se traducirá en otra igualmente inútil online. Es decir, lo que no funciona ante un auditorio, no funcionará online, sin importar qué tan sofisticada es la tecnología que se use, ni la profundidad del contenido ni la autoridad del profesor. Es importante dar un paso atrás y reflexionar acerca de lo que hace que el entorno educativo presencial sea más o menos efectivo, antes de ampliarlo al entorno online.

Así que existen muchas razones de peso para repensar la práctica docente de cuando en cuando. Después de todo, conocer la práctica sin la teoría no es conocer la práctica. Y nos gustaría recomendarles que instalen el tema durante las reuniones que tengan en sus respectivas instituciones. Como Marcel Proust escribió y demostró una vez: “El verdadero descubrimiento no consiste en buscar nuevas tierras, sino en ver con nuevos ojos”.

Por el momento, sin embargo, creemos que las tres razones que les hemos dado serán suficientes para motivarlos a que se sumerjan en estas reflexiones.

## El misterio del aprendizaje

El objetivo último de la educación y la capacitación es el aprendizaje: confeccionamos políticas educativas nacionales; gastamos parte del presupuesto del Estado en educación; hacemos que sea obligatoria desde la infan-

cia; contratamos una enorme cantidad de maestros; publicamos libros de texto; diseñamos un currículo detallado para los niveles primario, secundario y terciario; pasamos muchas horas a la semana enseñando, tomando exámenes y asesorando, y hacemos todo esto con la intención de que nuestros hijos, nuestros estudiantes y nuestros colegas aprendan algo.

Puede ser una tarea muy gratificante, pues la capacidad de aprendizaje del ser humano es casi inagotable. Desde el momento en que un bebé llega a la tierra, absorbe impresiones que procesa en conocimiento a una velocidad deslumbrante. Y nunca dejamos de hacerlo; el aprendizaje permanente es una de las características más importantes del ser humano. Sin embargo:

Gente diferente aprende cosas diferentes de manera diferente.

A pesar de todo el tiempo, energía, dinero y esfuerzo que invertimos para que la gente aprenda, es notable lo poco que sabemos realmente acerca de los procesos mentales que el aprendizaje involucra. Existen, sí, numerosas teorías y todos los que enseñan echan mano de ellas, consciente o inconscientemente. Es cierto también que la experimentación psicológica ha sido capaz de mapear algunos elementos de esos procesos mentales. Sin embargo, todavía no contamos con una teoría del aprendizaje exhaustiva e irrefutable.

Para ser franco, la manera en que los humanos procesamos la información todavía es un misterio... A través de la observación, la formulación de preguntas, las demostraciones, etc., podemos comprobar si el “procesamiento” ha llevado a los resultados esperados, pero es extremadamente difícil estudiar la manera en que la información es procesada concretamente, es decir, la psicología del aprendizaje. Simplemente no sabemos con exactitud qué pasa en esa masa gris dentro de nuestra cabeza.

Hecha esta importantísima aclaración, podemos comenzar a construir nuestro propio modelo pedagógico. Puede que no sepamos qué ocurre *exactamente* cuando aprendemos algo, pero tenemos una idea bastante precisa acerca de los factores que influyen en ese proceso. Por ejemplo, sabemos que la información que viene del exterior solo se convierte en conocimiento después de que la mente la ha absorbido, procesado, manipulado y asimilado. También sabemos que estos procesos mentales están influidos decisivamente por las características individuales de cada aprendiz y que los resultados (lo que llamamos “conocimiento”), son diferentes en cada uno. En otras palabras, lo que entra a la mente no es lo mismo que sale, ¡si es que sale alguna cosa!

Pero nos estamos adelantando. Vayamos paso por paso, deconstruyendo esta compleja trama llamada psicología del aprendizaje. Aquí no discutiremos a fondo las teorías disponibles; en cambio, nos centraremos sobre aquellos elementos que son relevantes para nuestro modelo.

Nuestro modelo pedagógico se basa en esta premisa: *gente diferente aprende cosas diferentes de manera diferente*. Puede que la simplicidad de esta fórmula parezca decepcionante, pero bajo su superficie se esconde toda una riqueza de ideas y conceptos que, juntos, conformarán los bloques de nuestro modelo. Por lo menos dos cosas son obvias:

1. Nuestra premisa consiste en tres elementos: diferentes estudiantes/diferentes cosas/ diferente manera.
2. Nuestra premisa menciona la palabra “diferente” tres veces; la diversidad es el concepto clave de nuestro modelo pedagógico.

A los humanos nos gusta categorizar. Si la gente comparte ciertas similitudes físicas, sociales, psicológicas o biológicas, por mencionar solo algunas, rápidamente las colocamos en compartimentos bien delimitados y definidos. No hay nada de malo en ello; por el contrario, colocar y asimilar acontecimientos aislados en una estructura de categorías mayor sobre la base de la similitud es una estrategia de aprendizaje fundamental, como veremos más adelante.

De cualquier manera esta categorización tiene algunos efectos secundarios indeseables. Al centrarnos en las similitudes tendemos a pasar por alto u olvidarnos de las diferencias. Se define a un individuo (y valora en muchos casos), por las características de la categoría a la cual pertenece, y no por sus cualidades específicas. ¿Esto suena muy abstracto? Bueno, si usted es de cierta etnia, y se lo juzga constantemente por el color de su piel, por encima de cualquier otra característica personal, la experiencia es muy real y muy frustrante.

Algo similar (pero desde luego sin tanta carga), sucede con quienes llamamos “aprendices”, “estudiantes” y “alumnos”. En las instituciones educativas tenemos una tendencia a centrarnos excesivamente en las similitudes entre estudiantes. Si hacemos discriminaciones entre ellos, es sobre la base de subcategorías tales como la edad, el sexo, el origen, etc. Solo en una etapa posterior, durante el segundo o tercer año, los estudiantes se convierten finalmente en individuos con características distintivas.

En este punto ustedes bien podrían objetar: “¿Qué puede hacerse cuando

tenemos por lo menos cien nuevos estudiantes al comienzo de cada curso? ¿Pasar tiempo con ellos? ¡Vamos!”. Todo esto es cierto. Sin embargo, sean pacientes. Como veremos más adelante, hay algunas alternativas realistas para abordar clases multitudinarias. Por el momento, es importante tener en cuenta que ignorar la singularidad y la individualidad de los estudiantes trae como consecuencia la frustración, la desmotivación, el desinterés e, ipso facto, un nivel bajo de aprendizaje.

Desde luego, no todas las diferencias individuales son relevantes en este proceso. Las siguientes, sin embargo, son cruciales:

1. Cada estudiante tiene un conjunto único de conocimientos, experiencias, valores y actitudes.
2. Cada estudiante tiene necesidades, intereses y dificultades únicos.
3. Cada estudiante tiene un estilo único de aprendizaje.

### *Las estructuras mentales*

Los estudiantes no son una vasija vacía que está esperando ser llenada con información. No son una página en blanco sobre la que el profesor puede escribir como se le antoje. Por el contrario, poseen toda una serie de conocimientos, experiencias, valores y actitudes que han ido acumulando desde el momento en que dieron su primer respiro. Sus cerebros (la “base de datos” de nuestros conocimientos, experiencias, valores y actitudes), constantemente reciben y añaden nueva información sensorial, afectiva e intelectual.

Esta “base de datos” no es una colección caótica de retazos flotantes. Muy por el contrario, se organiza en lo que solemos llamar “estructuras mentales” (o “categorías mentales”). Estas almacenan la información existente y asimilan nueva. A su vez, y para complicar un poco más el asunto, la nueva información reacomoda las estructuras y categorías mentales. Sucede que estas estructuras no nos vienen de nacimiento; evolucionan, se desarrollan y cambian con el tiempo, bajo la influencia de nueva información tanto sensorial como afectiva e intelectual, dentro del perímetro biológico de nuestro cerebro.

El proceso de asimilación y adaptación es muy complejo. Lo que sucede básicamente es que los seres humanos usamos las categorías mentales para interpretar nuevas informaciones. Las comparamos con saberes y experiencias previos, las probamos y valoramos en términos de actitudes anteriores, y decidimos si la nueva información satisface alguna necesidad particular o si

es de interés. Solo después de este proceso la nueva información puede ser significativa, es decir, convertirse en un saber y por tanto entrar a la estructura mental.

Es exactamente este proceso el que llamamos “aprendizaje”. Sin él, la nueva información no puede convertirse en conocimiento. Sin él, las cosas que pasan a nuestro alrededor nunca formarían parte de nuestras experiencias y nunca serían valoradas moralmente. Sin él, no tendríamos actitudes favorables o desfavorables hacia un determinado hecho. “Aprender”, esto es, asimilar nuevas informaciones a nuestras estructuras mentales (en continua adaptación) le da un significado valioso, relevante y crucial al mundo que nos rodea.

El proceso de asimilación y adaptación de nueva información comienza desde el momento en que nacemos y permanece el resto de nuestras vidas. Contrario a lo que comúnmente se cree, incluso los niños poseen su propio conjunto de conocimientos, experiencias y actitudes, aunque limitado y todavía por desarrollar. Los jóvenes adultos (que conforman la típica población estudiantil) han ganado mucho conocimiento (a través de canales formales e informales) y experiencia, y han desarrollado firmes creencias y actitudes. Los adultos tienen una vasta base de datos repleta de saberes, experiencias, valores y actitudes, que les permite asimilar todavía más información nueva. Por último, el aprendizaje continúa en la vejez.

Conocemos el dicho que sostiene que no se le pueden enseñar “nuevos trucos a un perro viejo”, el cual, en otras palabras, quiere decir que cuando una persona ha alcanzado una edad determinada toda esa masa de conocimientos, experiencias y actitudes se pone como la roca, impenetrable para cualquier información y experiencia nueva y reacia a un cambio de actitud. Esto no es cierto. Las personas pueden volverse físicamente más lentas a una edad avanzada, pero su capacidad y disposición para el aprendizaje, la adaptación y el cambio, todavía son fuertes.

Dijimos antes que estas categorías mentales estructuran nuestros conocimientos, experiencias, valores y actitudes y que, a la vez, son modificadas por ellos. Bueno, tal vez decir eso fue un poquito optimista. De hecho, nuestras estructuras mentales no hacen tantas distinciones entre conocimiento, experiencia, valores y actitudes como nos gustaría. Lo que es más, para nuestro cerebro estas distinciones no son muy relevantes; en él todo es conocimiento; la aplicabilidad en las diferentes circunstancias es mucho más importante.

Como consecuencia, esta colección de saberes se coagula en una gran masa en la que todo está relacionado con todo. Esta relación puede ser lógica, pero a menudo es afectiva (emocional) o asociativa. Un determinado olor

atrae lejanas y olvidadas experiencias; una canción nos transporta a un momento especial de la niñez, y un comentario casual de un profesor saca a la superficie conocimientos que ni siquiera recordábamos tener. En otras palabras, el aprendizaje, esto es, el procesamiento de la información por medio de las estructuras mentales, no es exclusivamente un proceso “intelectual”, más bien lo contrario.

Esta peculiar dinámica de nuestras estructuras mentales desafía la persistente pretensión de que los docentes y capacitadores pueden mapearlas a su antojo, y de que el estudiante se somete pasivamente a dicho mapeo. En la realidad suele ocurrir al revés: los docentes lanzan información en dirección a los estudiantes, a ver si acaso esta permanece.

En conclusión, las estructuras mentales que usamos para procesar la información sensorial, afectiva e intelectual entrante, se han conformado a partir de experiencias netamente individuales. Ninguno de nosotros, ni siquiera los gemelos, hemos estado expuestos a exactamente las mismas experiencias. Por tanto, todos tenemos categorías mentales diferentes y procesamos la nueva información de manera distinta. Lo que es más, ya que estamos expuestos a estas experiencias constantemente, las estructuras mentales se desarrollan, expanden y cambian con el tiempo, volviéndose cada vez más singulares. Por último, nuestro cerebro tiende a hacer conexiones y asociaciones entre diferentes porciones de conocimiento que nos gustaría tratar por separado, y estas conexiones y asociaciones son únicas en cada individuo.

### *Cada estudiante es único*

Así, pues, no es sorprendente que los estudiantes lleguen a un curso con necesidades, dificultades e intereses diferentes, determinados por sus experiencias previas, tal y como sus categorías mentales las han procesado. Pero las necesidades, dificultades e intereses también están determinados por factores externos. Veámoslo más de cerca.

La experiencia educativa previa determina en gran medida las necesidades del estudiante. Cada primaria y secundaria tiene su propia manera de tratar los distintos temas; algunas escuelas prestan más atención a la lengua mientras otras se vuelcan a las matemáticas; algunas se dedican más a la educación cultural y otras a las ciencias físicas. Pero las escuelas que prestan atención a la lengua también difieren entre sí. Algunas prefieren ocuparse de la escritura, otras de la oralidad, etc.

El énfasis sobre un área hace que se le preste menos atención a otra, y quienes se gradúan de esas escuelas tendrán más competencias en un área que en otra. Está claro que todas las escuelas deben cumplir con los objetivos fijados por los gobiernos. Además, todos los institutos secundarios y terciarios tienen condiciones de ingreso, a menudo estipuladas en términos generales y con muchas variaciones. En resumidas cuentas, los estudiantes llegan a la universidad con distintos niveles de ingreso, y por tanto, con todo un abanico de necesidades de aprendizaje.

Las experiencias educativas previas también pueden despertar intereses especiales. Por ejemplo, un viaje de estudios puede haber motivado un interés por la vida en el campo, y alguien querrá profundizar en ese interés a través de estudios agrícolas o sociológicos. Las experiencias extraescolares pueden provocar potentes intereses: yo pasé un fin de semana en Egipto cuando tenía 18 años. Esto me llevó a graduarme en Historia Antigua y Estudios del Medio Oriente Moderno, y también a aprender la lengua árabe.

Otro poderoso factor externo es la “empleabilidad”. Como dijimos, a los estudiantes les interesa recibir una educación que aumente sus posibilidades de trabajo en el futuro. Un estudiante de Comunicación en América Latina, por ejemplo, puede querer trabajar en los medios, sean públicos o privados. Por tanto, necesitará una educación que lo prepare adecuadamente para esa carrera profesional, que incluya tanto teoría como práctica.

Nuestro último ejemplo es muy especial, tiene que ver con la educación permanente; es decir, con los profesionales que asisten a cursos cortos y especializados de capacitación. La motivación de este (creciente) grupo por seguir estudiando proviene de los desafíos específicos que enfrenta en su trabajo cotidiano. La llegada de nuevas tecnologías, la aparición de una promoción, aportes de nuevas investigaciones, la apertura de nuevos mercados y clientes, etc. Este grupo de estudiantes es muy práctico: necesitan una solución rápida para resolver un determinado problema; no tienen paciencia para la teoría, prefieren casos de la vida real que reflejen su práctica diaria.

Hay muchos otros ejemplos, pero lo más importante es que cada estudiante trae consigo necesidades, intereses y dificultades personales. Como dijimos más arriba, cualquier tipo de enseñanza que no haga el esfuerzo por abordar estas particularidades, a la larga habrá sido un desperdicio de tiempo y de energía.

### *El estilo de aprendizaje es único*

Puede que usted esté enseñando lo mismo a varios estudiantes, pero ellos aprenden otras cosas; después de todo, el significado de lo que usted les proporciona, al pasar por sus estructuras mentales únicas, se transforma. En otras palabras, *lo que ellos aprenden* es diferente. Como vimos, cada uno tiene su propia motivación para estudiar, así que el *porqué* es diferente, y, desde luego, *cómo* aprenden es también diferente...

En palabras de Mel Silberman, una autoridad en el campo del aprendizaje activo:

Los estudiantes adultos tienen estilos diferentes. Por ejemplo, algunos aprenden mejor si ven y oyen información; prefieren ver una demostración antes de intentar hacer algo por sí mismos. Por lo general, a estos aprendices “visuales” les gustan las presentaciones cuidadosamente secuenciadas y escribir lo que su profesor les dice. Durante las clases se mantienen en silencio. Y en su lista de preferencias, los videos, las diapositivas y las demostraciones ocupan los primeros lugares.

Estos adultos difieren de los estudiantes “oyentes”, que a menudo no se molestan en lo que hace el profesor ni en tomar notas. Confían en su habilidad para escuchar y recordar lo que se les dice. En el aula puede que hablen bastante. En su lista de preferencias, las clases, las discusiones y las preguntas ocupan los primeros lugares.

Los estudiantes “kinestésicos” aprenden principalmente al involucrarse en la actividad. Tienden a ser impulsivos e impacientes. Durante las clases suelen ser inquietos, a menos que puedan ir de un lado a otro haciendo cosas. Su relación con el aprendizaje puede parecer caótica y azarosa. En su lista de preferencias, las actividades experienciales tales como los juegos de rol y los ejercicios grupales están a la cabeza<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Silberman, Mel. *Active Training. A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. NJ, Hoboken, Pfeiffer Wiley, 1998, pp. 5-6. Del mismo autor en español, *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. 1ª ed. Buenos Aires, Troquel, 1998.

Silberman hace referencia a los adultos, pero esta tipología se aplica a todos los estudiantes. Tengan en cuenta que solo se trata de una tipología, y que la mayoría no pertenece a un tipo exclusivamente, sino a una mezcla de los tres. De cualquier manera, la investigación demuestra que el estilo de aprendizaje está cambiando, con una tendencia hacia el “kinestésico”, sin duda a causa del ritmo de la vida moderna.

Esta variedad de estilos no se basa necesariamente en los impulsos particulares de los estudiantes. En realidad, nace de uno de los procesos fundamentales del cerebro humano, esto es, la inteligencia. Contrario a lo que se cree comúnmente, la inteligencia no es sólo la capacidad de procesar información de una manera “lógica y matemática”.

En cambio, se trata de una composición de múltiples formas y estilos, hecho largamente reconocido por los psicólogos. Y gran parte de nuestra enseñanza se basa en la presuposición de que: a) la gente solo tiene un tipo de inteligencia y b) que esta inteligencia es de naturaleza lógica y matemática.

Observen el cuadro que sigue. Se trata de la tipología de la inteligencia, diseñada por Howard Gardner (uno de los teóricos de la educación más influyentes del siglo XX, y reconocido investigador y psicólogo), en relación con los estilos de aprendizaje.

**Cuadro 2.** Tipos de inteligencia

Tipo de inteligencia	Descripción	Estilo de aprendizaje
1. Inteligencia lingüística	Especial sensibilidad para el lenguaje oral y escrito. La gente con este tipo de inteligencia tiene habilidad para aprender idiomas y la capacidad de utilizar el lenguaje para alcanzar sus objetivos.	Procesamiento de información a través de métodos verbales tales como escuchar, leer, escribir y, en combinación con la inteligencia interpersonal, hacer presentaciones.
2. Inteligencia lógica-matemática	La gente con este tipo de inteligencia tiene la capacidad de reconocer patrones, utilizar símbolos abstractos tales como	

Tipo de inteligencia	Descripción	Estilo de aprendizaje
	<p>números y formas e identificar conexiones entre porciones separadas de información. Tienen fuertes habilidades para el pensamiento crítico.</p>	<p>Preferencia por analizar los problemas lógicamente y por estudiar los temas de manera científica.</p>
3. Inteligencia visual/espacial	<p>Capacidad para reconocer y manipular patrones en el espacio (por ejemplo, navegantes y pilotos, pero también escultores, cirujanos, ajedrecistas y artistas gráficos).</p>	<p>La gente con este tipo de inteligencia se forma imágenes mentales y prefieren lo visual (videos, fotos, etc.), la visualización, el color, las artes, etc.</p>
4. Inteligencia física/ kinestésica	<p>Capacidad especial para utilizar (partes de) su cuerpo para aprender nuevas cosas, resolver problemas y producir cosas.</p>	<p>La gente que es “buena con sus manos”, que tiene problemas para quedarse quieta y poca paciencia para la escucha; que le gusta dar vueltas por el aula cuando hay una clase y que está ansiosa por echar mano (literalmente) a los problemas.</p>
5. Inteligencia musical	<p>Una sensibilidad muy especial para los sonidos y los patrones musicales.</p>	<p>Es notable, pero esta gente aprendería mejor si se tradujera toda una clase a música. Obviamente esta inteligencia se encuentra sobre todo en los músicos, pero no debe menospreciarse en otros estudiantes debido a algo muy puntual pero importante: el uso de la voz del docente.</p>
6. Inteligencia interpersonal	<p>Fuerte capacidad para reconocer/comprender los</p>	<p>La gente con este tipo de inteligencia tiene auténticas</p>

Tipo de inteligencia	Descripción	Estilo de aprendizaje
	sentimientos, motivaciones e intenciones de otros. Trabajan efectivamente con ellos.	habilidades comunicativas. Los buenos docentes y capacitadores son los mejores ejemplos de este grupo, ¡son sus sacerdotes! Prefieren las discusiones, los juegos grupales y trabajar con grupos pequeños, para poder compartir ideas y pensamientos, etc.
7. Inteligencia intrapersonal	Fuerte capacidad de autocomprensión (“conócete a ti mismo”). La gente con esta inteligencia tiene habilidad para la introspección, la reflexión acerca de sí mismos y para ver cómo son realmente.	Estas personas se responsabilizan de sus propios errores, pero no se culpan por todo lo que sale mal. Se toman el tiempo para “masticar” la nueva información, hasta estar seguras de lo que significa para ellas.
8. Inteligencia naturalista	Las personas de esta categoría tienen habilidades (intuitivas) para reconocer y clasificar la flora y la fauna de su entorno. Podemos citar a los biólogos, etcétera.	Son muy sensibles a los signos visuales y confían en su intuición.

### *La gente aprende cosas diferentes*

Consideren el siguiente ejemplo en el cual el revolucionario impacto de la comunicación online (a través del correo electrónico, el chat, los mensajes instantáneos, Skype, etc.) obliga a una facultad de comunicación a desarrollar un nuevo curso introductorio sobre el tema. Entre otros, el curso tendrá los siguientes tres objetivos:

- El estudiante será capaz de usar herramientas de comunicación online.
- El estudiante será capaz de describir el complejo proceso de la comunicación online.
- El estudiante será capaz de apreciar el valor de la comunicación online.

Vemos que los objetivos se ocupan de distintos aspectos de la materia en cuestión. El primero se enfoca en las herramientas, el segundo en el proceso y el tercero en el valor. Pero esta es solo la mitad de la historia; en los objetivos propuestos, los estudiantes también serán capaces de *usar* las herramientas, *describir* el proceso y *apreciar* el valor de ese tipo de comunicación, con lo que, al finalizar el curso, podrán poner verdaderamente en práctica el conocimiento que se les ha impartido.

Estos objetivos no solo abordan tres aspectos diferentes de la comunicación online; también tienen que ver con tres tipos de *respuestas al aprendizaje*. En el primer caso, los estudiantes aprenderán **habilidades**, esto es: una serie de reglas y procedimientos más o menos mecánicos acerca de cómo manejar el software correspondiente. En el segundo, los estudiantes aprenderán a reproducir, analizar o sistematizar un **conocimiento conceptual**, *in casu*, el proceso de la comunicación online. El último objetivo es que el estudiante incorpore la *actitud* deseada.

Nuestro ejemplo nos muestra que hay una posibilidad de categorizar lo que la gente aprende con más detalle (además de la habitual división entre temas, tópicos, etc.). No solo se aprende “conocimiento”; también se aprenden “habilidades” y “actitudes”. Los cursos consisten en una combinación de los tres. Sin embargo, la proporción relativa de cada uno difiere según el curso (algunos prestarán más atención al conocimiento y otros a las habilidades), con lo que los tres elementos se relacionan intrínsecamente.

A fin de ilustrar esta interrelación, observemos de nuevo el ejemplo. Para que el estudiante comprenda las habilidades que está poniendo en práctica, necesita un poco de teoría sobre el proceso de la comunicación online. Después de todo, conocer la práctica sin la teoría no es conocer la práctica. Y para que valore la comunicación online, el estudiante debe ser capaz de comunicarse a través de dicha tecnología y comprender (es decir, tener la capacidad de describir y explicar) lo que está haciendo. Si un estudiante no aprecia el valor de la comunicación online, es poco probable que use sus herramientas a menudo.

## Los dominios del aprendizaje

¿Por qué importa que la gente aprenda “diferentes cosas”? ¿Por qué es necesario diferenciar entre “conocimientos”, “habilidades” y “actitudes”? Si ustedes han diseñado un buen curso, e incorporando consciente o inconscientemente estos tres elementos, de todas maneras, ¿no es así? Y (anticipándonos a lo que está por venir) ¿es indispensable profundizar en cada categoría, identificar los diferentes niveles de comprensión y destreza?

En realidad es necesario y hasta crucial hacer estas diferenciaciones e identificar los distintos niveles para cada categoría, pues:

- Los estudiantes usan distintas estrategias para aprender “conocimientos”, “habilidades” y “actitudes” (y distintos niveles dentro de estas categorías).
- Los docentes necesitan diferentes estrategias para enseñar “conocimientos”, “habilidades” y “actitudes” (y distintos niveles dentro de estas categorías).

Ustedes nunca aprenderían cómo manejar un equipo de grabación o una cámara digital de video con clases teóricas. Nunca aprenderían a manejar un camión con un manual. Del mismo modo, nunca aprenderían las complejidades de la teoría de la comunicación online por chatear diariamente en Yahoo o Messenger. No apreciarán la importancia de la comunicación en el desarrollo social escribiendo un ensayo. Nunca se convertirán en pensadores críticos solo asistiendo a clases y rindiendo exámenes, etc.

En los espacios educativos hay un constante desajuste entre lo que la gente debería aprender, y la estrategia y metodología de enseñanza que se emplea para ello. De hecho, el método más usado en la enseñanza, la clase expositiva, es inapropiado para enseñar a alguien una habilidad o una actitud. Ni siquiera es suficiente para enseñar la categoría del “conocimiento”, como veremos a continuación.

Dejando de lado las diferencias que existen entre cada estudiante, este desajuste entre el objeto y la práctica de aprendizaje es la razón más importante de que la enseñanza no sea efectiva ni atractiva. El verdadero peligro es que esta ceguera y esta confusión sean proyectadas a todo el entorno de aprendizaje. En palabras de Daniel Prieto Castillo: “Dime qué hiciste como educador en tu práctica cotidiana, y te diré qué harás en el e-Learning”.

Así que prosigamos. “Conocimientos”, “habilidades” y “actitudes” son categorías amplias que definen distintos tipos de (respuestas al) aprendizaje. Llamamos a estas categorías *dominios del aprendizaje*. En términos formales, estos son:

- El dominio de lo cognitivo (conocimiento): hechos, conceptos, ideas, teorías, abstracciones, etc.
- El dominio de lo conductual (habilidad): procedimientos (mecánicos), operaciones, métodos y técnicas.
- El dominio de lo afectivo (actitud): actitudes, valores, creencias, preferencias, etc.

Todos los educandos, independientemente de sus estructuras mentales, necesidades e intereses individuales y estilos de aprendizaje predilectos, atraviesan distintos niveles de comprensión, destreza y valoración (los dominios cognitivo, conductual y afectivo, respectivamente). Cada nivel se construye sobre los logros del nivel previo. Como veremos, cada dominio exige tanto diferentes estrategias de aprendizaje como de enseñanza. Veamos más de cerca los niveles dentro de cada dominio.

**Cuadro 3.** El dominio cognitivo

<b>Etapas</b>	<b>Los estudiantes pueden:</b>	<b>Verbos clave:</b>
1. <b>Memoria o retención</b>	Reconocer o evocar hechos.	Nombrar, definir, listar, declarar, numerar, decir, recitar, citar.
2. <b>Comprensión</b>	Usar información en contextos diferentes.	Explicar, relatar, distinguir, formular con palabras propias, resolver.
3. <b>Aplicación</b>	Aplicar o modificar la información de acuerdo con la situación.	Aplicar, interpretar, traducir, resumir, relacionar, conectar.
4. <b>Análisis</b>	Separar información y explicitar sus relaciones.	Desarmar, indicar la causa, describir los efectos, contrastar, analizar, distinguir entre causa y efecto, predecir consecuencias...

Etapa	Los estudiantes pueden:	Verbos clave:
5. Síntesis	Combinar y ensamblar información para crear nuevas entidades.	Diseñar, compilar, construir, componer, integrar, juntar.
6. Evaluación	Juzgar y seleccionar información basándose en criterios y tomando decisiones consecuentes con los mismos.	Evaluar, defender, juzgar, concluir, valorar.

En nuestro ejemplo, la meta relacionada con el complejo proceso de la comunicación online pertenece al dominio cognitivo, es decir, a la teoría. ¿Cómo podrían los estudiantes aprender esto efectivamente?

En primer lugar, la teoría es presentada en clase por el profesor. Al tiempo que escuchan, los estudiantes intentan memorizar los elementos más importantes de ella. Tal vez el profesor refuerce esa retención inicial con una sesión de preguntas y respuestas, además de repetir algo que no haya quedado claro. También alentará a los estudiantes a dar ejemplos prácticos de la teoría (para confirmar que los conceptos clave han sido entendidos). Al buscar ejemplos, los estudiantes dan un primer paso hacia la proyección de la nueva información fuera del contexto del aula.

Después de esta fase inicial de retención y comprensión, llega el momento de aplicar el nuevo conocimiento a situaciones nuevas. En esta etapa, el profesor debe hacerse a un lado; es crucial para el proceso de aprendizaje que los estudiantes intenten combinar la nueva información con una situación de la vida real. El profesor propone un ejercicio (un estudio de caso, por ejemplo), y decide si el trabajo será individual o grupal (en esta instancia, el trabajo grupal puede funcionar mejor). Ocurre a menudo que, al aplicarla a casos reales, los estudiantes propongan sugerencias para modificar la teoría. Entonces el profesor devolverá sus percepciones, corregirá malentendidos, reforzará una comprensión más profunda, etc.

Ahora el estudiante está lo suficientemente familiarizado con la teoría y sus consecuencias prácticas como para dar un paso atrás y observarla desde afuera. En otras palabras, es capaz de desplazarse desde instancias específicas de la teoría (en este caso, desde las sesiones de chat, la correspondencia vía correo electrónico, etc.) hasta un alto nivel de abstracción. A través de un

trabajo individual, el profesor animará a sus estudiantes a desglosar la teoría en sus componentes más importantes. Una vez hecho esto, debería estimularlos (como grupo de individuos que son) a juntar todas las piezas otra vez y dar una nueva versión de la teoría (una que sean capaces de defender). En esta fase podemos decir que los estudiantes dominan un nuevo conocimiento en un ciento por ciento. Nos encontramos a un paso de la última etapa del proceso de aprendizaje, es decir, la evaluación crítica de la teoría en la forma de un ensayo final.

Los docentes universitarios a menudo se quejan de la escasez de estudiantes capaces de pensar críticamente. Para ser honestos, la razón principal de que haya pocos estudiantes así es la comprensión limitada o inexistente acerca de las diferentes etapas por las que cada uno debería pasar para volverse crítico, así como el limitado arsenal de estrategias de enseñanza. La clase expositiva no crea pensadores críticos, solo genera graduados aburridos, pasivos y poco receptivos.

**Cuadro 4.** El dominio conductual

<b>Etapa</b>	<b>Los estudiantes pueden:</b>	<b>Verbos clave:</b>
1. <b>Imitación</b>	Observar e intentar repetir la actividad.	Repetir, copiar, imitar, rehacer, modelar.
2. <b>Manipulación</b>	Actuar de acuerdo con instrucciones (más que observaciones).	Hacer, llevar a cabo, realizar, diseñar, construir.
3. <b>Precisión</b>	Reproducir las habilidades de manera independiente y con exactitud.	Medir, ajustar, equilibrar, trazar.
4. <b>Articulación</b>	Combinar adecuada y secuencialmente diversas habilidades.	Operar, producir, integrar, componer, combinar.
5. <b>Naturalización</b>	Trabajar de manera independiente y “automáticamente”.	Actuar (independientemente), exhibir (independientemente), crear.

La clave para dominar las habilidades es poner manos a la obra. No tiene sentido dar clases a la gente acerca de las herramientas de la comunicación online sin ponerla a vivir la experiencia; es imposible aprender habilidades sin practicarlas.

## Acerca de las actitudes

Por último, el dominio afectivo. Los objetivos afectivos del aprendizaje tienen una vida marginal en la mayor parte del proceso de enseñanza. En casi todos los establecimientos educativos, el proceso se centra en la transferencia de nuevos conocimientos y habilidades, y parece dar por sentado que el conocimiento acerca de un tema conduce automáticamente a una actitud positiva respecto de él. Esto es lamentable, porque las actitudes positivas son quizás las respuestas más importantes al aprendizaje, y son sin duda un prerrequisito para que el aprendizaje ocurra en primer lugar.

Existe una verdad muy sencilla en la teoría del aprendizaje: si se tiene una actitud positiva hacia un tema, se lo aprenderá mejor y más rápido. Lo opuesto también es cierto: con una actitud negativa, se aprenderá peor y menos. Así por ejemplo, si yo creo que la comunicación online es inferior a la comunicación presencial, no invertiré mucha energía mental en leer textos sobre el tema, prestaré menos atención a las clases y limitaré la práctica a lo mínimo indispensable.

A menudo, la gente no se da cuenta de su propia actitud hacia una determinada materia, y mucho menos de su causa. Tanto las positivas como las negativas se expresan en términos de lo que nos interesa o no. Como sea, existe una relación cercana entre una actitud consciente o inconsciente y la motivación a aprender algo, y entre motivación y aprendizaje, por lo que es muy importante prestar más atención a los objetivos afectivos del aprendizaje.

### Cuadro 5. El dominio afectivo

Etapa	Los estudiantes están dispuestos a:	Verbos clave:
1. Recibir	Escuchar y aceptar ayuda y guía.	Estar dispuesto a, escuchar, atender, seguir, darse cuenta de.

<b>Etapa</b>	<b>Los estudiantes están dispuestos a:</b>	<b>Verbos clave:</b>
<b>2. Responder</b>	Responder e involucrarse activamente.	Darse cuenta de, estar dispuesto a, aplicar, poner en práctica.
<b>3. Valorar</b>	Responder activamente y expresar su aprecio.	Valorar, apreciar, ver la necesidad de, ver la importancia de...
<b>4. Comprometerse</b>	Mostrar aprecio y asumir responsabilidades.	Convencerse de, motivarse por, preparado para, comprometido con.
<b>5. Internalizar</b>	Asumen responsabilidades y actúan independientemente.	Defender, discutir la importancia de, justificar.

En el proceso de aprender actitudes, valores, creencias, preferencias, etc., la enseñanza se desborda hacia la persuasión sutil. Una vez más, una clase expositiva no es la estrategia de enseñanza correcta; decirle a alguien que la comunicación online es tan valiosa como la presencial no sirve. Crear conciencia y valoración no es suficiente. Una actitud, una preferencia o una creencia solo se aprenden cuando han sido internalizadas por el estudiante, cuando se han convertido en creencias propias.

Una clase, dada por un profesor o por un orador respetado y reconocido es, sin embargo, un primer paso hacia la enseñanza de actitudes; permite comenzar el proceso de aprendizaje y concientizar a los estudiantes acerca de las actitudes esperadas. Inmediatamente después, el docente debería permitir que los estudiantes comenten la actitud o creencia que se ha expuesto, sea a través de una discusión o de una sesión de lluvia de ideas. Un paso crucial dentro del proceso de aprendizaje es darse cuenta no solo de la actitud deseada, sino de la propia actitud.

En la sesión de lluvia de ideas propuesta, pequeños grupos de estudiantes darían sus opiniones acerca de lo bueno y lo malo de, por ejemplo, la comunicación online. En otras palabras, harían una valoración de ella. Durante una sesión así, todas las opiniones están permitidas; no hay respuestas co-

rectas o incorrectas. Esto genera un ambiente de mucha seguridad, en el que los estudiantes pueden articular y probar sus distintas actitudes frente al resto del grupo.

Este proceso de valoración puede reforzarse a través de juegos en los que desempeñen distintos papeles y a través de sesiones interactivas con modelos que pueden seguir. Durante el proceso, los estudiantes se comprometerán, lenta pero seguramente, con la nueva actitud. El proceso de enseñanza puede terminar con la defensa de dicha actitud en un debate. La internalización llegará a continuación.

La etapa de valoración también puede asomarse en la presentación de nuevos conceptos o en la práctica de nuevas habilidades. En efecto, esta es la oportunidad perfecta para usar esta nueva actitud positiva hacia la materia, con el objeto de introducir nuevos conocimientos. Así, los estudiantes tendrán más ganas de aprender.

### *¿En quién basar la educación?*

En el presente capítulo hemos visto que en el aprendizaje hay más de lo que parece evidente. Vimos que existen diferentes tipos de aprendizaje, para los que diferentes estudiantes usan diferentes estrategias. No existen “la” ni “el” estudiante; todos son distintos, con necesidades e intereses particulares. Pero sí coinciden en algo: todos ellos prefieren involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje, comprometerse intelectual y emocionalmente con el contenido y las prácticas, ser capaces de ayudar a sus compañeros, etc. Además, las personas prefieren la variedad de actividades, como veremos en la segunda parte de nuestro modelo pedagógico.

No es accidental que hayamos abierto nuestras reflexiones en torno al modelo pedagógico con “el” educando y el complejo proceso que tiene lugar en su cabeza. Como el aprendizaje es el fin último de la enseñanza, sea presencial u online, el estudiante, junto con sus “estructuras mentales”, necesidades e intereses, y su propio estilo de aprendizaje debería ser, lógicamente, el centro de atención. En otras palabras, la educación y la capacitación deberían orientarse al estudiante.

Pero, en la realidad, a menudo no es así: la mayor parte de la educación se basa en el profesor, esto es, en las estructuras mentales, necesidades, intereses y preferencias personales de los docentes y de las instituciones educativas que dictan el contenido, el ritmo y la manera en la que los estudiantes aprenderán.

Esto es así por muchas razones, buena parte de las cuales tienen que ver con la tradición. Como hemos dicho antes, no hay que subestimar el poder de la tradición. Ni tampoco el concepto de autoridad.

En los círculos educativos hay una creencia arraigada según la cual la autoridad de los docentes (y por ende de las instituciones) depende del control que tienen sobre la transferencia, el intercambio y la generación de conocimiento. Renunciar a parte de este control significaría resignar autoridad, estatus y, en última instancia, la propia razón de ser.

Desde esta perspectiva, es una burla a la educación “verdadera” que un profesor respetable, con larga experiencia, tenga que ponerse a escuchar pacientemente la presentación de un estudiante. Es una farsa que los intereses y las necesidades particulares de esos novatos, que no saben casi nada, se vuelvan más importantes que las benevolentes directrices y decisiones de un profesor. Es una parodia a la educación verdadera que los estudiantes aprendan en grupos sin supervisión directa, en donde la presencia de un profesor no es necesaria.

El profesor es el sabio del escenario. Es la fuente de todo conocimiento y los estudiantes beben de su sabiduría. Él dispensa valiosos trozos de saber a través de clases, presentaciones, demostraciones y publicaciones. Si los estudiantes tan solo prestaran atención, podrían, algún día, alcanzar su mismo nivel. Hasta entonces, para aprender solo necesitan escuchar pasivamente, y puede confiarse el control del conocimiento a docentes e instituciones educativas. Ah, y desde luego, cuando los resultados son pobres, los estudiantes tienen la culpa: demasiado vagos, demasiado tontos, demasiado superficiales.

Esto es una completa tontería; es una enseñanza solo en favor de la enseñanza. Como vimos, se trata de un proceso mucho más complejo que una masa anónima de estudiantes iluminados por la sapiencia de un profesor. El aprendizaje ocurre dentro de las cabezas de los educandos, no por el efecto de unas ondas sónicas de la clase. Pero, primero y más importante, el fin último de la educación es que el aprendizaje ocurra, y es responsabilidad de maestros, docentes y de la institución educativa tanto como de los estudiantes.

Un profesor será indispensable, respetado y se le tendrá verdadera confianza en la medida en que pueda lograr que el aprendizaje tenga lugar no solo a través de su bagaje de conocimientos, sino también a partir del diseño de actividades significativas y efectivas, y de la retroalimentación, orientación y preparación que brinde a sus estudiantes. Al adoptar un enfoque orientado hacia ellos, el docente será más importante de lo que nunca ha sido.

El control frenético sobre la transferencia, intercambio y generación de conocimiento se basa, en última instancia, en la ignorancia acerca del proceso de aprendizaje, del estudiante y de las prácticas efectivas. Para cerrar el círculo, veremos a continuación las implicaciones prácticas de nuestro modelo pedagógico.

# Prácticas efectivas de aprendizaje

La primera parte de nuestro modelo pedagógico dejó por lo menos una cosa bien clara: enseñar y aprender no es (o no debería ser) una cuestión de producción en masa. La palabra clave del capítulo anterior es **diversidad**: una gran variedad de estudiantes, tipos y estilos de aprendizaje. La enseñanza debe ser capaz de abordar esa diversidad si quiere ser significativa y efectiva, tanto en un entorno presencial como en uno online.

Si los estudiantes y el proceso de aprendizaje son tan complejos, la buena enseñanza también lo será, y que lo sea no significa que resulte inalcanzable. Enseñar resulta más gratificante para docentes y directivos cuando los estudiantes están motivados y se han comprometido activamente con el tema. Una enseñanza efectiva conduce a un aprendizaje de mayor calidad, a un mejor estatus académico y a una mayor cantidad de estudiantes.

Y puede ser más compleja, pero no es más difícil ni consume más tiempo que la “tradicional”. Apilar largas lecciones y revisar exámenes puede tomar bastante tiempo, así como intentar sin éxito que los estudiantes se interesen en una materia, lo que puede conllevar un gran gasto de energía. Es deprimente y dañino para la propia confianza estar frente a estudiantes pasivos a los que no les interesan los temas que para ustedes son importantes, en los que han invertido muchas horas de trabajo y reflexión.

## La vieja sabiduría china

Hace más de 2.400 años, el sabio chino Confucio afirmó:

*Lo que oigo, lo olvido*

*Lo que veo, lo recuerdo*

*Lo que hago, lo comprendo*

La profunda sabiduría de ese proverbio es tal que todavía (o de nuevo) repercute en los círculos educativos. Mel Silberman ha modificado y expandido estas declaraciones en lo que, con cierta ironía, algunos llaman el Credo del Aprendizaje Activo:

*Cuando oigo, olvido.*

*Cuando oigo y veo, recuerdo un poco.*

*Cuando oigo, veo y pregunto o discuto con alguien más, comienzo a entender.*

*Cuando oigo, veo, discuto y hago, adquiero conocimientos y habilidades.*

*Cuando enseño a alguien más, domino la materia<sup>3</sup>.*

Veamos esto más de cerca. El avance que supone recibir información de manera pasiva frente al hecho de hacerlo activamente y ser capaces de usarla, se relaciona, obviamente, con la calidad de la enseñanza. Los partidarios de las técnicas de aprendizaje activo a menudo traducen esa relación en una “retención promedio por método de enseñanza”, así:

Clase expositiva	5 por ciento
Lectura	10 por ciento
Audiovisuales	20 por ciento
Demostración	30 por ciento
Discusión	50 por ciento
Practicar haciendo	75 por ciento
Enseñar a otros	90 por ciento

En otras palabras, los estudiantes solo recordarán el cinco por ciento de la información que reciben en una clase expositiva, pero retendrán el 30 por ciento de la que reciben en una demostración, etcétera.

Estos números redondos tienen muy poco de científico. Sin embargo, la relación entre aprendizaje pasivo y activo, y la decreciente o creciente calidad del aprendizaje ha sido demostrada ampliamente por la investigación científica.

Ilustraremos este punto tomando el ejemplo de la clase como método de enseñanza.

---

<sup>3</sup> Silberman, Mel. *op. cit.*

## La clase expositiva

Nuestro sistema educativo se basa abrumadoramente en la clase expositiva: por siglos, ha sido el método de enseñanza más utilizado en cualquier entorno educativo. Muchos docentes consideran que la preparación y exposición de clases es su principal tarea como educadores. Para muchos de nosotros, enseñar es equivalente a dar clases. Es así, pero ¿es efectiva?

De acuerdo con el Credo del Aprendizaje Activo, estas clases no resultan muy efectivas. Para empezar, como método de enseñanza, dependen demasiado de la *escucha* pasiva, con todos los problemas que esta conlleva:

La mayoría de los educadores pronuncian entre 100 ó 200 palabras por minuto. ¿Pero cuántas escuchan los participantes? Si están realmente concentrados, puede que escuchen atentamente unas 50 ó 100 palabras por minuto, o la mitad de lo que dice el educador. Esto ocurre porque los participantes piensan mucho mientras escuchan. Aun si el material es interesante, es difícil mantener la concentración por un período de tiempo sostenido<sup>4</sup>.

Un estudio demostró que los estudiantes de entornos educativos que basan su enseñanza en la clase expositiva están desatentos un 40 por ciento del tiempo (y recuerden que el 60 por ciento del tiempo en el que sí están prestando atención, solo escuchan la mitad de lo que dice el profesor...). Otra investigación demostró que en la clase introductoria de un curso de psicología, los estudiantes presentes (físicamente) solo sabían un ocho por ciento más que el grupo de control que nunca había tomado el curso<sup>5</sup>.

Si ustedes enseñan en un entorno que se basa en la clase expositiva, puede que estas cifras no los sorprendan, y puede también que hayan notado que mucho de lo que dicen en el aula no prende realmente en los estudiantes. Es posible que hayan tenido dificultades para discernir sus reacciones, por lo que tal vez intentaron animar un poco la clase con diapositivas o mostrando un video. Tal vez invitaron a alguien para que dé una charla, con el objetivo de mostrar una cara nueva y un nuevo punto de vista. Pero el resultado siguió

<sup>4</sup> *Ibíd.*, p. 2-3.

<sup>5</sup> Ver: Pollio, Howard R. "What Students Think About and Do in College Lecture Classes", in *Teaching-Learning Issues*, 53. Knoxville, TN; University of Tennessee Press, Learning Research Center, 1984; Rickard, Henry C. et al. "Some Retention, but Not Enough", in *Teaching of Psychology*, Vol. 15, No. 3, 1988, pp. 141-152.

siendo decepcionante; los estudiantes todavía no recordaban gran parte de la clase, ni mostraban señales de haberse comprometido activamente con el tema.

No es su culpa. El problema reside en el potencial limitado de los métodos de enseñanza empleados, como la clase expositiva y el sermón, y el consecuente impacto limitado que tiene la misma sobre el aprendizaje. David y Roger Johnson, dos figuras importantes del campo de la educación, han identificado, junto con Karl Smith, por lo menos cinco problemas graves cuando se usa la clase expositiva de manera sostenida.

1. La atención de la audiencia decrece cada minuto.
2. Solo gusta a los estudiantes que tienen facilidad para aprender escuchando.
3. Dar clases expositivas de manera sostenida tiende a promover un bajo nivel de aprendizaje de información factual.
4. El uso de la clase expositiva como método de enseñanza asume que todos los estudiantes necesitan la misma información, en la misma cantidad y al mismo ritmo.
5. Por lo general, no gusta.

Estos problemas ya deben sonarles familiares. Tomemos, por ejemplo, el cuarto problema. Ahora sabemos que hay diferentes tipos de inteligencia y que cada aprendizaje tiene un determinado estilo. La inteligencia lingüística y la escucha son solo uno de ellos. El cuarto problema se refiere al hecho de que cada estudiante tiene necesidades, dificultades e intereses únicos. Por naturaleza, una clase no hace ninguna diferencia entre estos elementos; es como una talla que todos deben calzar.

Por último, el tercer problema se refiere al proceso de aprendizaje dentro del dominio cognitivo. Una clase solo es adecuada en una primera etapa (la etapa más baja) de este camino; esto es, una etapa de memorización y retención. Es sumamente inadecuada en las últimas etapas, como vimos en el ejemplo del curso sobre Comunicación Online. El tercer problema, tal y como Johnson, Johnson y Smith lo han formulado, es la razón más importante por la cual las clases expositivas nunca producirán pensadores críticos (y no, como a menudo se sugiere, la pereza inherente a las nuevas generaciones de estudiantes).

Las clases, sin embargo, sí tienen sentido; son instrumentos de enseñanza valiosos, poderosos y efectivos, *pero solo si son usados en el momento justo* (y

no todo el tiempo). Lo importante es recordar que las clases son solo un arma del arsenal de la enseñanza, y que su uso, como el del resto de las armas a su disposición, depende del proceso y los resultados esperados del aprendizaje. En otras palabras, la variedad de estudiantes, tipos y estilos de aprendizaje, requiere una variedad de métodos de enseñanza.

Veamos de qué manera podemos combinar estudiantes y aprendizaje con docentes y enseñanza.

## ¿Qué es una enseñanza efectiva?

Una enseñanza efectiva hace uso de prácticas efectivas de aprendizaje para obtener el resultado esperado. Dichas prácticas son la base del entorno de aprendizaje, tanto en el aula tradicional como en los cursos online. Cuando una actividad es efectiva, la enseñanza y el aprendizaje se conectan significativamente; es decir, la enseñanza tendrá el resultado esperado (y más). Cuando, en cambio, la actividad no es efectiva, no hay conexión entre enseñanza y aprendizaje y, por tanto, el resultado no será necesariamente el esperado, si es que hay resultado alguno; en todo caso, el mismo será fortuito y desordenado, y probablemente estará por debajo de las expectativas.

Las prácticas efectivas de aprendizaje tienen cinco características principales:

1. Se corresponden con determinados dominios de aprendizaje.
2. Son relevantes, significativas y auténticas.
3. Son activas, participativas y consiguen involucrar al estudiante.
4. Son colaborativas.
5. Son variadas, atractivas y agradables.

Ahondaremos en cada una de estas características, proporcionando ejemplos en cada caso.

### *Prácticas y dominios de aprendizaje*

Como vimos en el capítulo anterior, la gente aprende diferentes cosas o, más bien, aprende diferentes tipos de cosas. Hemos categorizado estos tipos

de aprendizaje en tres dominios: el conceptual, el conductual y el afectivo, a los que nos referiremos, en adelante, como *conocimiento*, *habilidades* y *actitudes*, respectivamente.

También hemos visto que, dentro de cada dominio, el proceso de aprendizaje atraviesa distintas etapas, que van desde la más simple a la más compleja. Por ejemplo, aprender un nuevo concepto parte de una memorización inicial, pasa por la aplicación y la abstracción hasta llegar a la evaluación crítica. Subrayamos que los estudiantes: a) usan diferentes estrategias para aprender conocimientos, habilidades y actitudes, y b) utilizan diferentes estrategias para llegar a dominar cada una de las etapas dentro de cada categoría. Este momento crucial quedó demostrado con un ejemplo.

Las prácticas efectivas de aprendizaje, por tanto, se corresponden con cada tipo de aprendizaje (conocimiento, habilidades y actitudes, incluyendo su subdivisión en etapas) a través de un método apropiado de enseñanza.

- El *conocimiento* se aprende mejor a través de prácticas de aprendizaje que promuevan la comprensión, tales como clases, presentaciones (de docentes y de estudiantes), sesiones de preguntas y respuestas; así mismo, mediante ejercicios de aplicación, tales como estudios de caso, tareas de investigación y exploración (por ejemplo, reuniones grupales sin supervisión docente), proyectos en los que los estudiantes deben resolver problemas, escribir ensayos, etc., y enseñar.
- Las *habilidades* se aprenden mejor a través de prácticas de aprendizaje que animen a los estudiantes a poner manos a la obra (“aprender haciendo”), tales como demostraciones (de docentes y de estudiantes), ejercicios limitados de aplicación, ejercicios compuestos (es decir, que comprendan varias habilidades básicas), ejercicios prácticos en espacios auténticos (de la vida real) y, de ser posible, enseñar.
- Las *actitudes* se aprenden mejor a través de prácticas de aprendizaje que estimulen la reflexión, tales como lluvias de ideas, discusiones, presentaciones lúdicas y de imitación, debates, etc.

Incidentalmente, convertimos esta serie de prácticas de aprendizaje en una escala progresiva, que parte del tipo más sencillo de aprendizaje, al más complejo. Por ejemplo, la lista comenzó en el dominio conceptual con la actividad de la clase, pues es apropiada en la etapa inicial de memorización. A través de

sesiones de preguntas y respuestas, y presentaciones (el nivel de “comprensión”), seguimos hacia la investigación, la exploración y los proyectos (las etapas de “análisis”, “síntesis” y “evaluación crítica”), para culminar en la enseñanza. Algo similar ocurre en los ámbitos del dominio conductual y afectivo.

Les pedimos tener en cuenta que esta categorización es una *guía* que les proporciona las *principales* prácticas de cada dominio de aprendizaje. No se trata de una guía exhaustiva, en el sentido de que cada actividad de aprendizaje puede tomar diferentes formas. Tampoco es exclusiva, pues algunas prácticas pueden ser usadas con efectividad en otros tipos de aprendizaje; por ejemplo, la lluvia de ideas puede servir para resolver problemas; la clase expositiva, para introducir una discusión, y los ejercicios de exploración, para adquirir actitudes.

Sin embargo, algunas prácticas son decididamente inapropiadas para determinados tipos de aprendizaje. Nadie puede aprender a manejar un camión o a operar una cámara digital de video por medio de una clase expositiva o la lectura de un libro. Así mismo, los estudiantes no adoptarán una actitud positiva hacia la comunicación online porque se lo pida su profesor. Por otra parte, una actividad lúdica no ayudará a los estudiantes a analizar o sintetizar una teoría compleja, como el proceso de la comunicación online, etc. Es importante tener siempre esto en mente.

### *Prácticas relevantes, significativas y auténticas*

Habíamos dicho que los estudiantes se diferencian entre sí porque: a) cada uno tiene un conjunto único de conocimientos, experiencias, valores y actitudes, y b) cada uno tiene necesidades, intereses y dificultades propias. La respuesta de la enseñanza a esto consiste en planear e implementar prácticas relevantes, significativas y auténticas de aprendizaje.

La mayoría de los adultos (incluyendo los más jóvenes) tienen razones específicas para ingresar a un curso determinado. No entran en él por accidente ni porque sí; todo lo contrario: lo han identificado y elegido después de cuidadosas consideraciones, tras comparar lo que allí se ofrece con sus necesidades e intereses. A cambio de su tiempo, energía, esfuerzo y dinero, esperan que el curso les brinde conocimiento, habilidades y actitudes básicas que se adapten a sus necesidades, que satisfagan sus intereses y que los ayuden a resolver los desafíos profesionales o intelectuales a los cuales se enfrentan. En pocas palabras, esperan que el curso sea relevante y significativo.

Así mismo, los estudiantes desean que su aprendizaje sea auténtico, esto es, que refleje la realidad. Como vimos, la aplicación, el análisis y la síntesis de los conceptos teóricos son pasos importantes en el camino del conocimiento y se aprenden bien mediante estudios de caso o tareas. Y los estudiantes prefieren ampliamente las tareas que estimulen o emulen su (futura) situación profesional.

Las prácticas auténticas de aprendizaje tienen un significado *más allá* del entorno de aprendizaje, esto es, tienen importancia fuera de la situación de enseñanza. Es que extienden el valor del conocimiento adquirido fuera de las aulas y construyen habilidades que pueden ser utilizadas fuera de la vida académica. En otras palabras, las prácticas auténticas de aprendizaje hacen que los nuevos conocimientos sean relevantes, significativos y útiles.

Lamentamos decir, sin embargo, que lo más común es encontrarse con prácticas de aprendizaje “hipotéticas” o “fuera de contexto”, es decir, que no tienen una aplicación real. Infortunadamente, son pocos los docentes que están dispuestos a invertir demasiado esfuerzo en el diseño y desarrollo de tareas imaginativas y creativas.

En un entorno que se sustenta con la presencia del docente, es este quien toma las decisiones por sus estudiantes, qué contenidos son pertinentes y qué prácticas reflejan mejor la realidad. Después de todo, él sabe, con base en su conocimiento, historia laboral y pericia, lo que importa y lo que no viene al caso, lo que es significativo, y lo que no lo es. Dada su vasta experiencia, el docente es también quien mejor puede juzgar la realidad del (futuro) campo laboral.

El problema con esto es que solo es cierto en parte. Sin duda es verdad que el docente es un experto en su campo, y que separar la paja del trigo es parte de su trabajo. Los estudiantes (y los empleadores) no esperan menos de él. Pero también es cierto que el docente tiene preferencias y pasiones particulares, que no necesariamente comparte con sus alumnos. Además, seamos sinceros, a menudo carece de experiencia actualizada sobre la práctica del ámbito laboral en cuestión. Y cuando sí tiene experiencia práctica, en general es en un entorno específico, que no necesariamente puede aplicarse a otros ambientes.

Pero más importante que todo eso, es que la principal tarea del docente es enseñar, es decir, asegurarse de que el aprendizaje suceda. Y esto será una realidad solo cuando el docente tenga éxito al:

- persuadir a los estudiantes de que el contenido del curso es relevante y significativo;
- darles oportunidades para que identifiquen la relevancia y el sentido por sí mismos;
- ofrecerles la posibilidad de aplicar el contenido del curso en situaciones que les sean relevantes en el ámbito personal.

Esta pequeña lista ofrece una escala progresiva de la autonomía del estudiante para identificar y escoger el contenido del curso que concuerde con sus necesidades e intereses, como veremos en los siguientes ejemplos:

- **Clases, presentaciones cortas** y sesiones de **preguntas y respuestas** constituyen prácticas apropiadas de aprendizaje para persuadir a los estudiantes de que el contenido del curso es relevante y significativo. Por ejemplo, usted puede intercalar su exposición con referencias a ejemplos que coincidan con las necesidades e intereses de los alumnos. Si usted no está seguro de conocer esas necesidades e intereses, puede comenzar la clase con una breve charla, e invitar a los estudiantes a exponer su interés en el tema, o puede interrumpir su exposición en determinados momentos para pedirles ejemplos de sus experiencias personales. También puede sugerirles que piensen en voz alta acerca de la manera en que podrían aplicar la teoría a su propia situación. Mientras tanto, usted memorizará toda esa información acerca de ellos (tomando notas, si es necesario), y la traerá de nuevo en otros momentos de la clase diciendo, por ejemplo: “¿Recuerdan el ejemplo que José expuso el otro día? Bueno, ilustra perfectamente esta situación...”

Esta técnica de persuasión es simple pero sumamente efectiva para transformar una clase neutral en una presentación que sea de interés personal para los alumnos. Lo único que tiene que hacer es darles la oportunidad de hablar de sus propias necesidades, intereses y circunstancias, escuchar con cuidado y volcar la información en su clase.

Si bien es simple, esta técnica puede demandar mucho esfuerzo; después de todo, hay que recordar toda esa información sobre los estudiantes y tenerla a disposición todo el tiempo. Además, es efectiva solo cuando se tiene un número limitado de alumnos (no más de 20). Si esta técnica resulta demasiado exigente para usted, o si tiene que enseñar a grupos

más grandes, puede considerar la idea de dar a los estudiantes la oportunidad de identificar la relevancia y el sentido por sí mismos. Puede que pierda algo de control sobre el contenido del curso, pero el resultado (un aprendizaje exitoso), bien lo vale.

- **Discusiones, debates, lluvias de ideas y sesiones de mapeo conceptual** son buenos ejemplos de prácticas de aprendizaje que permiten a los estudiantes descubrir la relevancia y el sentido del curso por sí mismos. Veamos el caso de la lluvia de ideas. Una buena lluvia de ideas se lleva a cabo en pequeños grupos no supervisados (como máximo de ocho estudiantes), con una estructura formal (incluyendo un presidente, un secretario y un representante). A estos grupos se les pide que propongan ideas sobre un concepto claro e inequívoco. En esta técnica no hay respuestas correctas o incorrectas, todo es igualmente válido. Su dinamismo es tal que todos los participantes se involucran y aportan sugerencias personales. Una vez más, una información inicialmente neutral se convierte en conocimiento personal (individualizado). El proceso de aprendizaje culmina con presentaciones formales hechas por el representante del grupo.

Obviamente, aquí se renuncia a cierto control sobre el contenido del curso. Su rol en una sesión de lluvia de ideas (como en el mapeo, la discusión y el debate) se limita a asegurar que los estudiantes se atengan al tema en cuestión. Estas prácticas, para ser exitosas, requieren un intercambio libre y sin censura, la puesta a prueba y generación de ideas y conceptos. Los estudiantes necesitan un grado de autonomía intelectual para aprovechar realmente su experiencia de aprendizaje, ¡de manera que hay que resistir la tentación de intervenir! De cualquier modo, cuando al final de la sesión ellos rindan cuentas de lo que han hecho, usted hará su reflexión, evaluará sus procedimientos, resumirá los resultados y reforzará los puntos más importantes. Esto le dará oportunidad para recuperar la iniciativa.

- **Las investigaciones, las exploraciones, los estudios de caso, los proyectos y el trabajo final** son prácticas de aprendizaje que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de aplicar el contenido del curso a situaciones personales que les sean relevantes. Por ejemplo, tras concluir la explicación teórica, el docente elabora una lista de temas de investigación rela-

cionados. A los estudiantes se les da la posibilidad de escoger el que les resulte más pertinente para su caso particular. El docente establece los parámetros en cuanto al plazo de entrega (una semana, dos semanas, etc.), las herramientas (bibliografía, entrevistas, enlaces de Internet, etc.), y la presentación (artículo, ensayo, sitio web, exposición, etc.), pero el resto lo deja librado a sus alumnos.

Estas prácticas delegan a los estudiantes la responsabilidad por la autenticidad del contenido del curso. El docente, por su parte, asume la responsabilidad por la pertinencia y la calidad de la aplicación, el análisis y, si cabe, la síntesis (y también por la evaluación crítica, en el caso de la defensa de una tesis final) en relación con los objetivos del curso.

Nuestra pequeña discusión acerca de las prácticas relevantes, significativas y auténticas de aprendizaje ha revelado un cambio sutil en los roles y las responsabilidades de docentes y estudiantes. Los primeros ya no tienen que cargar solos con la pesada tarea de asegurar un aprendizaje individualizado y a la medida; ahora comparten esa responsabilidad con sus estudiantes. Un profesor crea las condiciones y las oportunidades para que estos hagan que el contenido del curso sea significativo y auténtico. El profesor establece, como siempre lo ha hecho, los parámetros de pertinencia de los contenidos, pero al mismo tiempo permite que los alumnos recorran esos parámetros por sí mismos, ayudándolos a decidir qué es útil y qué no. ¡Pruébenlo! Abandonen la fijación de controlar lo que, en última instancia, no pueden controlar. Es una experiencia muy liberadora. Y les prometemos que los estudiantes recibirán la oferta con entusiasmo.

### *Prácticas activas, participativas y que involucran*

Todos hemos estado allí. Todos nos hemos enfrentado a clases superpobladas, rebosantes de estudiantes, docenas de ojos fijos en nosotros, examinándonos, expectantes, aburridos, distraídos, intimidantes. Todos nos hemos sentido desdichados al ver que a medida que nuestra clase avanza, los estudiantes se tornan más pasivos, letárgicos, indiferentes y, al parecer, por completo desmotivados. Algunos se quedan dormidos; otros se ponen a leer el periódico. Los teléfonos celulares suenan constantemente. Algunos estudian-

tes hablan muy fuerte sobre la fiesta a la que fueron la noche anterior. Algunos se levantan y se van...

Por lo común se culpa a los estudiantes de esta infeliz situación. ¿Pero es su culpa exclusivamente? Después de todo, en los entornos educativos, los estudiantes se *encasillan* como receptores pasivos de sabiduría e información. Físicamente se supone que tienen que estar quietos, con la boca cerrada y sus ojos sobre el profesor. Nadie espera que se involucren *activamente*, ni se les da la oportunidad de *comprometerse* realmente con los contenidos. Y es imposible que hagan preguntas o pidan que se aclare algún punto, pues si todos comienzan a hacerlo, el docente nunca podrá terminar de dar su clase. Por la misma razón, el debate o la discusión resultan inviables. Nadie espera que los estudiantes *interactúen* entre ellos durante las horas de clase. Y una interacción significativa y productiva entre el docente y sus alumnos es igualmente impensable, pues aquél no conoce el nombre de la mayoría de ellos.

Dado todo lo que conocemos hoy en día acerca de la psicología del aprendizaje, resulta difícil creer que esta situación (la absoluta antítesis de un entorno de aprendizaje efectivo) persista todavía. Ya debería estar bien claro que la participación activa de los estudiantes es imperativa para el aprendizaje; la mayoría de la gente prefiere un estilo de aprendizaje que tenga esas características. Las habilidades y actitudes solo pueden ser aprendidas poniendo manos a la obra, mientras que para llegar a un más alto nivel de conocimiento se necesita la aplicación práctica. Los estudiantes tienen que participar en la formación de su experiencia de aprendizaje para poder dotarla de sentido. Necesitan interactuar con sus compañeros y profesores para que su aprendizaje resulte útil, recíproco y positivo. Las prácticas deberían involucrarlos en el proceso de aprendizaje, ¡no repelerlos!

La investigación y la práctica han demostrado una y otra vez que los estudiantes que se involucran en prácticas de aprendizaje aprenden más, más rápido y mejor, además de entusiasmarlos, motivarlos y llenarlos de energía. Disfrutan aprendiendo, y puede que también puedan comenzar a disfrutar enseñando.

Algunas prácticas de aprendizaje ofrecen más posibilidades para la participación que otras, pero en teoría todas pueden resultar participativas y atractivas. Tomemos el ejemplo de las clases. En lugar de hacer una presentación larga e ininterrumpida (con la posibilidad de resolver dudas al final, si queda tiempo), pueden precederla con una breve sesión de preguntas y respuestas, una discusión o una lluvia de ideas, e intercalarlas con pequeñas prácticas interactivas que rompan con la monotonía. Por ejemplo, pueden dar a los

alumnos la tarea de escribir preguntas durante su presentación, y parar cada diez minutos para responder a una o dos. También pueden pedirles que den ejemplos personales durante la clase. Cuando alguien da un muy buen ejemplo, pídanle que pase al frente y profundice. Y dejen que los estudiantes respondan a las preguntas de sus compañeros. Organicen un pequeño juego de roles en el medio, en el que los estudiantes tengan que representar lo que ustedes acaban de decir. Propongan una idea controvertida en el marco de su presentación y faciliten la discusión espontánea, etcétera.

Algunas prácticas son activas, participativas y atractivas por naturaleza. Discusiones, debates, lluvias de ideas, prácticas, juegos de roles, paseos, mapeos conceptuales son algunos buenos ejemplos. Si ustedes suman esto a su arsenal pedagógico, nunca se quedarán sin ideas para aplicar a la enseñanza. De cualquier modo, no olviden el siguiente aspecto crucial: *aunque en estas prácticas de aprendizaje la participación de los estudiantes sea obligatoria, no está asegurada.*

La mayoría de los estudiantes proviene de una educación tradicional basada en la clase expositiva. Están acostumbrados a que se les encasille como receptores pasivos de conocimientos e información. Por lo que a ellos concierne (y han experimentado), la educación significa escuchar a un profesor, hacer la tarea y rendir exámenes; ellos también están encerrados en los paradigmas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje. Puede que no les guste e intuyan vagamente que las cosas podrían ser distintas, pero no saben de qué modo.

Por ejemplo, imagine qué sucedería si de repente introdujera discusiones y debates en cursos en los que no hubo otra cosa que clases netamente expositivas. Los alumnos lo mirarían asombrados, se volverían a sus compañeros para asegurarse de que lo entendieron correctamente (por supuesto no se lo preguntarán a usted, porque no están acostumbrados a aclarar sus dudas con el docente). No sabrán qué hacer; nunca han aprendido habilidades para discutir o debatir. Lo más seguro es que mantengan sus bocas firmemente cerradas. Prepárense, pues, para un comienzo difícil, pero no se rindan... Tan pronto como ellos les hayan tomado el pulso a esas prácticas, nunca más mirarán atrás y nunca pedirán menos.

Aquí ofrecemos algunos trucos para que la transición de la clase expositiva a la participación activa sea un poco más suave:

- **Comiencen desde abajo:** empiecen con algo pequeño. Por ejemplo, con una sesión de preguntas y respuestas de por lo menos media hora

antes del final de la clase. Asegúrense de que estas sesiones siempre se mantengan al final, a la misma hora y por la misma cantidad de tiempo, sin excepciones. Terminen la clase en el momento preciso, aunque no hayan visto todos los contenidos del día, y no permitan que los alumnos se vayan antes de que pase la media hora. Tómense su tiempo para responder, y si no hay suficientes preguntas (cosa que ocurre sobre todo al comienzo), formúlenlas ustedes. No le pidan al grupo que responda, elijan a un estudiante para que lo haga. Después pídanles a otros estudiantes que contesten las preguntas de sus compañeros. Otra sugerencia es darles a los estudiantes la tarea de escribir preguntas cada 15 minutos, parando la clase durante algunos minutos para darles tiempo de formularlas.

- **Vayan paso a paso:** comiencen con una actividad que les resulte familiar a los estudiantes, como en el ejemplo de las preguntas y respuestas. Amplíenla paso a paso hasta avanzar a prácticas menos familiares. Por ejemplo, una vez que los estudiantes se hayan acostumbrado a las sesiones de preguntas y respuestas, y se sientan cómodos y libres para responder y formular preguntas, pueden agregar la instancia de la discusión. Nuevamente hay que estar preparados para un comienzo difícil. Sigán introduciendo nuevas prácticas y asegúrense de que le restan un tiempo adecuado a la exposición del tema. Cuando los estudiantes ya estén acostumbrados y la mayoría se haya involucrado activamente con las prácticas, podrán disminuir la secuencia temporal y mezclar las prácticas de acuerdo con sus deseos y los de sus alumnos.
- **Ofrezcan una estructura:** estas prácticas pueden parecer muy caóticas por toda la energía y el ruido que generan, pero su éxito depende de una estructura muy estricta. Asegúrense de que sus prácticas están bien estructuradas, dejen en claro los resultados que esperan, lo que esperan de sus alumnos y cuál será su función como docentes. Prepárense para lo inesperado. Tengan un patrón de sesiones de preguntas y respuestas a mano y lleven las riendas de las discusiones y los debates (que el tema no se disipe, que todos tengan la oportunidad de contribuir, estimular a los estudiantes que se “escondan”, prevenir la monopolización y, muy importante, resistir la tentación de convertirse en un miembro activo de la discusión). Para los trabajos grupales establezcan reglas y divisiones de trabajo. Las lluvias de ideas se hacen sobre un tema inequívoco, con

un resultado ni correcto ni incorrecto en un lapso determinado. En general, el tiempo es esencial; controlen estrictamente el reloj.

- **Repitan las explicaciones:** tómense el tiempo necesario para ofrecer a los estudiantes explicaciones claras, exhaustivas y detalladas del propósito y la estructura de la actividad, así como de su papel y lo que se espera de ellos. Expliquen una y otra vez, de ser necesario; asegúrense de que todos han comprendido. Recuerden que sus estudiantes no tienen mucha experiencia con estas prácticas de aprendizaje y necesitarán tiempo y práctica para adquirir las habilidades necesarias para llevarlas a cabo.
- **Ofrezcan retroalimentaciones:** un elemento importante del aprendizaje son las retroalimentaciones durante y después de la actividad. Los estudiantes necesitan saber si lo que están haciendo es lo que se espera de ellos. La afirmación y la corrección son cruciales en esta etapa. Dar ejemplos es una herramienta de observación poderosa, así es que asegúrense de que éstos concuerden con sus propios comportamientos. Por ejemplo, si están promoviendo el libre intercambio de ideas y opiniones durante las discusiones, no den la impresión de que han interrumpido a un estudiante por lo que estaba diciendo. Rendir cuentas es otra herramienta poderosa: asegúrense de tomarse algunos minutos al final de la actividad para reflexionar acerca de lo que los estudiantes han hecho, para evaluar sus procedimientos, para resumir los resultados y reforzar los aspectos más importantes.

### *Prácticas colaborativas de aprendizaje*

La enseñanza es, en muchos aspectos, un proceso social. Los estudiantes no viven en la soledad física, emocional o intelectual, al contrario. Como todos los humanos, son seres sociales; buscan la compañía de otros por una multitud de razones. Hay muchas dimensiones sociales que son directamente relevantes al proceso de aprendizaje.

Primero que nada, el “significado” es *en parte* una construcción social, esto es, el significado dado a una información sensorial, emotiva o intelectual no depende exclusivamente del conocimiento, los valores y las actitudes acumuladas previamente. Una parte de la estrategia de nuestras categorías men-

tales es la de comparar el significado *inicial* dado a cierta información con el significado dado por otros individuos.

Nuestro cerebro no adquiere el conocimiento de manera neutral ni porque sí. Tiene que ser relevante y útil, especialmente en los entornos sociales. El “significado” que termina siendo *demasiado* único no sirve, porque no puede ser comprendido ni compartido por otros. El significado “final” de algo debe ser “socializado”, esto es, coloreado por las interpretaciones de otras personas, para hacerlo entendible e intercambiable.

La “socialización” del significado también es necesaria para hacerlo socialmente aceptable. La sociedad en general y los grupos sociales en particular (tales como las comunidades de conocimiento) ofrecen recompensas a los conocimientos, habilidades y actitudes deseables y aceptables, y penalizan a las indeseables e inaceptables. Las comunidades de conocimiento (tales como las facultades de comunicación de las universidades latinoamericanas) han construido con el correr de los años un enorme depósito de conocimientos y habilidades (y de actitudes implícitas a su paso). Si usted quiere trabajar o estudiar en alguna de estas facultades, se espera que se adhiera a su tradición intelectual (y emocional). Si no, correrá el riesgo de quedar aislado, es decir, apartado de ese grupo social.

Para evitar que esto ocurra, las personas necesitan probar y revisar sus pensamientos iniciales. Un grupo social ofrece seguridad; una persona se siente segura cuando pertenece a un grupo que la acepta, la respeta y la protege. La correlación entre seguridad social y bienestar psicológico es, en sí misma, un factor crucial del proceso de aprendizaje. Este supone básicamente saber adaptarse y arreglárselas en un mundo que siempre está cambiando.

Nuestro sistema educativo existe para guiarnos a través de los más importantes cambios de nuestras vidas, desde la infancia hasta la adultez. Y a medida que avanzamos en edad, volvemos otra vez a la educación para que nos ayude a adaptarnos y a arreglárnoslas en nuestra vida personal y profesional.

La gente es ambivalente cuando de cambios se trata; estos son estimulantes y abren nuevas posibilidades y oportunidades. Pero también atemorizan, destruyen viejas certezas y nos llevan hacia lo desconocido. Por eso a la vez aceptamos y nos resistimos a los cambios. Muy significativamente, las personas suelen desear y aceptar el cambio (y por tanto adaptarse mejor a él) cuando sienten que lo están haciendo con otros; por el contrario, cuando sienten que lo tienen que enfrentar por sí solos y de manera aislada, puede que se resistan.

Por último, los grupos sociales ofrecen un apoyo intelectual y emocional necesario. El docente no puede ocuparse de cada estudiante todo el tiempo.

Los compañeros son perfectamente capaces de brindarse apoyo, estímulo y motivación mutua. Pueden evitar que un estudiante se sienta irremediablemente solo, lo cual es uno de los factores comunes de la deserción universitaria. El compañerismo así entendido es esencial para adaptarse al cambio.

El aprendizaje colaborativo apoya, mejora y refuerza las dimensiones sociales del aprendizaje. Por ejemplo, las **discusiones** le brindan al estudiante la oportunidad de compartir, comparar y poner a prueba los significados que le ha dado a una nueva información, revisar si es comprensible, mutua y aceptable. En las **discusiones**, los **debates**, los **ejercicios grupales**, las **tareas**, etc., los estudiantes están expuestos a diferentes maneras de mirar e interpretar el mundo, y estas técnicas les permiten proponer un significado compartido. Los debates fuerzan a la gente a hablar, a formular sus ideas con claridad, pero también a exponerse a puntos de vista conflictivos. El trabajo grupal facilita la construcción social del significado. Además, las prácticas colaborativas a menudo emulan situaciones de la vida real con una mayor precisión (por ejemplo, en el trabajo en equipo).

### *Prácticas variadas, atractivas y agradables*

En la primera parte de nuestro modelo pedagógico vimos que las personas tienen diferentes estilos de aprendizaje. La razón principal de esta variedad radica en nuestro cerebro. Este no es una computadora (metáfora contemporánea bastante popular) dividida en microchips, estructurada convenientemente en carpetas jerárquicas, que se vale de un programa para procesar los datos en ordenados algoritmos. Es más bien lo contrario; nuestro cerebro está compuesto por elementos altamente integrados, se estructura y organiza de manera asociativa, y al parecer azarosa, y usa una combinación de distintos tipos de inteligencias para asimilar la información entrante.

Como hemos visto, los estudiantes llevan mucho equipaje al aula. Cruzan el umbral con todos sus conocimientos, experiencias, valores y actitudes previas; ingresan con necesidades, intereses y problemas propios, con sus miedos, deseos, expectativas, preocupaciones y muchas otras emociones. Llegan con ansias de aceptación, respeto, protección, amistad, etc. Todo esto se junta en sus cerebros y se moviliza cuando están aprendiendo algo. Todo esto, pues, determina qué y cómo aprende la gente.

En otras palabras, aprendemos con todo nuestro ser. No nos sacamos nuestras emociones, necesidades sociales, experiencias previas y las colgamos de

una percha antes de entrar al aula. No llegamos allí solo con nuestra inteligencia lógica y matemática, un “disco duro” vacío pero receptivo, desprovisto de intereses personales y sociales, pura razón. Sencillamente no se puede hacer algo así. La imagen del aprendizaje como algo puramente intelectual (en el sentido lógico-matemático) es una construcción humana, una ideología, una creencia. No tiene que ver con la realidad.

Esto puede parecer confuso. Tal vez prefieran la “vieja” situación y el desconocimiento de todo esto. La vida como docentes puede haber resultado frustrante a veces, pero sin duda era mucho más sencilla cuando solo se tenía en cuenta la inteligencia lógica, cuando cosas que al parecer poco tienen que ver, como las emociones, podían dejarse fuera del aula y cuando todos los estudiantes se parecían entre sí... Nada de qué preocuparse. La solución que la enseñanza brinda para esta realidad tan compleja, consiste en prácticas de aprendizaje variadas, atractivas y agradables, que resultan sumamente sencillas de llevar a cabo.

Claro que, debido a la diversidad de estilos de aprendizaje en una misma aula, no se puede complacer a todo el mundo al mismo tiempo. Pero sí se puede ofrecer una **variedad** de actividades para contentar a todos, tanto a los aprendices “visuales” como a los “lingüísticos” y los “kinestésicos”.

Las prácticas efectivas también resultan atractivas a los sentidos de los estudiantes. Nuestros sentidos, los principales receptores de nueva información, no son neutrales. Nuestros oídos responden de distintas maneras a una voz monótona que a una entretenida; nuestros ojos responden de forma diferente a un video que tiene música de fondo que a otro que no la tiene; respondemos de forma diferente a un libro de texto en blanco y negro que a otro lleno de colores y buenas ilustraciones. Todas estas reacciones iniciales definen, inconscientemente, nuestras valoraciones acerca de la información que las voces, los videos o los libros intentan transmitir.

En los círculos educativos hay una tendencia puritana a enfocarse sobre el “contenido”. Sin embargo, para aprender ese contenido es de gran ayuda prestarle atención al “empaquetado”. Aprendemos con todo nuestro ser y la estética es una parte importante de nosotros. Vale por completo la pena el (pequeño) esfuerzo de prestar un poco más de atención a los sentidos.

Por último, las actividades efectivas de aprendizaje son agradables intelectual y emocionalmente; es decir, son absorbentes, atrayentes y satisfactorias.

## Tipología de prácticas efectivas de aprendizaje

El cuadro 6 muestra nuestra discusión previa desde otra perspectiva. Ofrece una lista de las prácticas de aprendizaje más usadas y una valoración de su uso potencial en los diferentes dominios de aprendizaje, en un aprendizaje relevante, significativo, auténtico, activo, participativo y colaborativo. Desde luego, su atractivo es una cuestión de gusto y preferencias, así que una valoración objetiva no es adecuada. Para cada actividad de aprendizaje, también damos un ejemplo de “buena práctica”, tomada de nuestro ejemplo original, *Introducción a la comunicación online*.

Es importante que tengan en cuenta que el cuadro 6 nos da una *tipología* de las prácticas de aprendizaje. En otras palabras, “clase” es el término genérico de una categoría de actividades de aprendizaje; “investigación” lo es de otra, etc. Todas estas prácticas vienen en diferentes formas y tamaños, como verán en los ejemplos.

### *Algunas aclaraciones*

Hemos incluido prácticas de aprendizaje que no consideramos negativa ni positivamente (+/-), como la clase, la lectura, el quiz, etc. En estos casos, dependiendo del diseño, la actividad de aprendizaje será relevante, activa o colaborativa. Por ejemplo, una clase que no tiene en cuenta las necesidades, los intereses y las dificultades de los estudiantes, no es muy relevante. Pero si arranca haciendo referencias explícitas a la pertinencia de los temas que se verán, y es intercalada con alusiones a preguntas previas y contribuciones de los alumnos, se volverá relevante.

Otro buen ejemplo es el diseño de un quiz o de un juego. Si el quiz es básicamente una sesión de preguntas y respuestas algo más sofisticada, el nivel de participación será limitado. Pero si a los estudiantes se les da la posibilidad de elaborar las preguntas y se dividen en dos equipos que competirán con la intención de que haya un ganador, se alcanza un nivel más alto de participación y, de paso, se aprende mucho más.

Nuestro último ejemplo es la “colaboración” en las actividades de lectura. Es común que este tipo de tareas se asigne a los estudiantes por separado, con lo que no se abre la posibilidad de una colaboración. Una alternativa a esta “tradicional” tarea, es la *lectura grupal*. En este caso, pequeños grupos de estudiantes leen capítulos individualmente y se juntan para hablar de las

**Cuadro 6.** Tipología de las prácticas de aprendizaje

Actividad de aprendizaje	Dominio de aprendizaje	Relevancia, sentido, autenticidad	Activo, participativo, agradable	Colaborativo	Ejemplos
Clase (exposición)	Conocimiento, actitudes	-/+	—	—	Exposición de los conceptos teóricos de la comunicación online, por parte del docente.
Clase corta (exposición corta)	Conocimiento, actitudes	-/+ <sup>(1)</sup>	-/+ <sup>(1)</sup>	-/+ <sup>(1)</sup>	Breve introducción a una idea o actitud por parte del docente, como preámbulo de una actividad grupal (discusión, lluvia de ideas, etc.). Un “anzuelo” para la atención, un “enfocador”.
Lecturas	Conocimiento	-/+	+	-/+	Los estudiantes leen capítulos de un libro o manual sobre comunicación online para prepararse para la siguiente clase.
Indagación	Conocimiento	-/+	++	-/+ <sup>(2)</sup>	Los estudiantes realizan búsquedas en Internet con el objeto de elaborar una lista exhaustiva de las herramientas disponibles de la comunicación online (con ejemplos).
Demostración	Habilidades	-/+	—	—	El docente muestra cómo crear una cuenta de usuario en una herramienta de mensajes instantáneos.
Observación	Habilidades	-/+	-/+	—	Los estudiantes observan un ejemplo “real” de mensajes instantáneos entre el docente y un asistente.

Actividad de aprendizaje	Dominio de aprendizaje	Relevancia, sentido, autenticidad	Activo, participativo, agradable	Colaborativo	Ejemplos
Investigación	Conocimiento, actitudes	-/+	++	-/+ <sup>(2)</sup>	A (grupos de) estudiantes se les da un tema determinado (como tendencias tecnológicas y desarrollo en la comunicación online) para que investiguen a través de búsquedas en Internet, de entrevistas online con expertos, etc., que tendrán que presentar en clase.
Exploración	Conocimiento	++	++	-/+ <sup>(2)</sup>	Los estudiantes eligen un tópico relacionado con el curso (por ejemplo, el debate entre quienes apoyan y quienes se oponen a la comunicación online) y lo exploran sobre la base de sus intereses y necesidades durante la indagación y la investigación. El resultado es volcado en un artículo o una presentación.
Preguntas y respuestas	Conocimiento	+	+	-	Se les da a los estudiantes la oportunidad de hacer preguntas, previamente formuladas y contrastadas, a un experto en comunicación online vía correo electrónico.
Diálogo guiado	Actitudes, conocimiento	+	+	+	El docente expone una sugerencia acerca del valor de la comunicación online, guía a los estudiantes a través de la discusión, y resume las conclusiones.

Actividad de aprendizaje	Dominio de aprendizaje	Relevancia, sentido, autenticidad	Activo, participativo, agradable	Colaborativo	Ejemplos
Lluvia de ideas	Conocimiento	++	++	++	En pequeños grupos sin supervisión directa, los estudiantes elaboran una lista de las similitudes y diferencias entre la comunicación presencial y la comunicación online.
Mapas conceptuales	Actitudes, conocimiento	-/+ re	++	-/+ <sup>(2)</sup>	Se pide a los estudiantes que elaboren una presentación gráfica de todo lo que asocian con la comunicación online (en orden aleatorio).
Debate/discusión	Actitudes, conocimiento	+	++	++	Se divide a los estudiantes en dos grupos. El grupo 1 debe defender, con argumentos formales y bien formulados, la idea de que la comunicación online es tan valiosa como la presencial. El grupo 2 debe defender, del mismo modo, la idea opuesta.
Seminario	Conocimiento	-/+	-/+	-/+ <sup>(2)</sup>	El docente o un comité de estudiantes organizan un seminario de un día alrededor de la comunicación online, con oradores, paneles y discusiones.
Juego de roles	Actitudes	-/+	++	++	En grupos pequeños, cada estudiante recibe una identidad online (el "escondido", el "hablador", el "molesto", el "aplicado", etc.). Bajo este rol deben llevar adelante una conversación de una hora sobre un tema de la materia.

Actividad de aprendizaje	Dominio de aprendizaje	Relevancia, sentido, autenticidad	Activo, participativo, agradable	Colaborativo	Ejemplos
Estudio de caso	Conocimiento	-/+	+	-/+ <sup>(2)</sup>	Los estudiantes deben aplicar el marco teórico de la comunicación online en el enlace de un foro de discusión elegido por el docente.
Visita	Conocimiento	+	++	-/+ <sup>(2)</sup>	El docente o un comité de estudiantes hacen los arreglos para que la clase visite una organización que se maneja ampliamente con la comunicación online.
Proyectos	Conocimiento, habilidades	-/+	++	-/+ <sup>(2)</sup>	Los estudiantes construyen un sitio web del curso que incluya apuntes, presentaciones de los estudiantes, el relato de las visitas, enlaces a otros sitios y varias herramientas de comunicación online.
Pasantía	Conocimiento, habilidades y actitudes	+	++	-	No es aplicable.
Presentación	Conocimiento	-/+	+	-/+ <sup>(2)</sup>	Se les pide a los estudiantes que presenten a sus compañeros las conclusiones de una lluvia de un mapa conceptual, un estudio de caso, ideas, etc.
Ensayo	Conocimiento	-/+	+	—	Se les da a los estudiantes una propuesta o un tópico (por ejemplo, el futuro de la comunicación online), sobre el que deben escribir un artículo bien fundamentado y con argumentos sólidos.

Actividad de aprendizaje	Dominio de aprendizaje	Relevancia, sentido, autenticidad	Activo, participativo, agradable	Colaborativo	Ejemplos
Quiz	Conocimiento	-/+	++	-/+ <sup>(2)</sup>	Se divide a los estudiantes en dos grupos que compiten entre sí respondiendo preguntas relacionadas con las distintas herramientas de la comunicación online. El equipo ganador obtiene un premio simbólico.
Pruebas	Conocimiento, habilidades	-	-/+	-	Al final del curso los estudiantes deben rendir un examen escrito y un examen práctico.
Diario/bitácora	Conocimiento, actitudes	++	++	-	Durante el curso se les pide a los estudiantes que, al menos una vez por semana, autoevalúen su proceso de aprendizaje en una bitácora (por ejemplo, lo que he aprendido esta semana, lo que ha sido especialmente relevante para mí, etcétera).
Portafolio	Conocimiento, habilidades, actitudes	+	++	-/+ <sup>(2)</sup>	Se pide a los estudiantes que guarden todos los ejercicios grupales, las tareas, etc., que hayan elaborado a lo largo del curso para la (auto) evaluación.
Ejercicio de aplicación	Habilidades, actitudes	-/+	++	-/+ <sup>(2)</sup>	Los estudiantes tienen que identificar, seleccionar e inscribirse en un foro de discusión.

Actividad de aprendizaje	Dominio de aprendizaje	Relevancia, sentido, autenticidad	Activo, participativo, agradable	Colaborativo	Ejemplos
Simulación	Habilidades, conocimiento	++	++	++	Se les pide a los estudiantes que establezcan una organización "virtual" (una que haga un uso extensivo de Internet) y lleven adelante asuntos diariamente (como se definió en clase) a través de la comunicación online.
Juego	Habilidades	-/+	++	++	En la sala de computación, los estudiantes tienen que identificar tantos foros de discusión acerca de la comunicación online como puedan en el lapso de media hora.
Trabajo final	Habilidades, conocimiento	++	++	-/+ <sup>(2)</sup>	En lugar de un examen escrito, se pide a los estudiantes que en grupo desarrollen y publiquen un sitio de Internet dedicado a la teoría y la práctica de la comunicación online.

(1) Siempre en combinación con otra actividad; una exposición corta es relevante, activa o colaborativa si la siguiente actividad lo es.

(2) Sin colaboración si es individual, mucha colaboración si es grupal.

ideas y los conceptos de la lectura, para hacerse preguntas, discutir las diferentes opiniones, aclarar cualquier malentendido y tal vez preparar una lista de preguntas o puntos para presentarla en la clase. En este último caso, el nivel de colaboración es muy alto y los estudiantes habrán ganado un entendimiento más profundo del contenido de los capítulos.

### *Conclusión*

La primera parte de nuestro modelo pedagógico presentó la base para un entorno efectivo de e-Learning. Exploró las complejidades del proceso de aprendizaje y concluyó que este no es un proceso sencillo y uniforme. Construimos un marco de trabajo para aprender alrededor de nuestra premisa: **gente diferente aprende cosas diferentes de manera diferente**. Este marco estableció los parámetros para una enseñanza efectiva en cualquier entorno de aprendizaje, sea presencial u online.

La segunda parte de nuestro modelo exploró las posibilidades de enseñar dentro de esos parámetros. Descubrimos que la clave para una enseñanza exitosa es la utilización de prácticas efectivas de aprendizaje; esto es, actividades que sean apropiadas al dominio del aprendizaje en cuestión, que sean relevantes y significativas para los estudiantes, que permitan que se involucren activamente con el proceso de aprendizaje, que incluyan posibilidades de interacción entre los estudiantes y que sean variadas y agradables.

Vimos varios ejemplos de prácticas efectivas de aprendizaje, que van mucho más allá de la omnipresente clase. También vimos que una enseñanza efectiva puede ser más compleja, pero no necesariamente consume más tiempo ni es más difícil. Además, es sin duda más gratificante y, cuando se le toma el ritmo, más apasionante. Un aspecto prometedor de la implementación de actividades efectivas de aprendizaje es que ustedes, como docentes, pueden compartir muchas responsabilidades con sus estudiantes; responsabilidades que, hasta ahora, debían cargar solos.

El cuadro 6 ofreció una lista de las prácticas más frecuentes, con una valoración de su potencial y algunos ejemplos para aplicar en un curso presencial. Por favor, tengan en cuenta que el cuadro ofrece una *tipología*. En otras palabras, “clase” es el nombre genérico de una categoría de actividades de aprendizaje; “investigación”, el nombre genérico de otras, etc. Las clases, las investigaciones, etc., pueden ser de todas formas y tamaños, como demostraron nuestros ejemplos.

Esto es crucial, porque nuestra tipología de prácticas de aprendizaje, tal y como las planteamos en el cuadro 6, también puede aplicarse a un entorno de e-Learning. Como dijimos, el e-Learning está basado en los mismos principios pedagógicos del entorno presencial. Ambos se construyen sobre el aprecio al proceso de aprendizaje, el afecto hacia el estudiante y la comprensión del valor de las actividades efectivas de aprendizaje sobre la enseñanza. En otras palabras, las clases, las tareas, los ejercicios, las discusiones, las investigaciones, incluso los juegos de roles, etc., son la piedra angular de la enseñanza efectiva en un entorno online, *en tanto sean apropiadas, relevantes, activas, participativas, colaborativas, variadas y agradables*.

Sin embargo, hemos llegado al punto en el que los entornos presenciales y los entornos online comienzan a divergir. Como ambos son entornos de *aprendizaje*, son objeto de los mismos principios pedagógicos (incluyendo la tipología de prácticas), pero debido a la completa diferencia de sus contextos “físicos”, las actividades se llevan a cabo de manera distinta.

Ya estamos bien familiarizados con las características, condiciones y posibilidades del entorno presencial. Sabemos cómo manejarnos en un aula, cómo mover las piezas de una clase para organizar una discusión o una tarea grupal, cómo conducir una clase práctica en la sala de computadoras, cómo lograr que los estudiantes vayan a una biblioteca para realizar búsquedas e investigaciones, etc. De hecho, nos sentimos como peces en el agua cuando nos movemos en un entorno de aprendizaje presencial, y no tenemos ningún problema conceptual para diseñar e implementar prácticas efectivas de enseñanza en estas circunstancias.

El contexto “físico” de un entorno de e-Learning es, sin embargo, ajeno y extraño para la mayoría de nosotros; aquí nos sentimos más bien como peces fuera del agua... ¿Cuáles son las características, condiciones y posibilidades de un entorno de aprendizaje online y cómo se diseñan, desarrollan e implementan prácticas efectivas en un ambiente tan desconocido? ¿Cuál es el equivalente online de una clase, de una discusión, de una investigación, de un ejercicio, etc.?

La tercera parte de nuestro modelo pedagógico les brindará las respuestas a esas y otras preguntas.



# Prácticas efectivas de aprendizaje para e-Learning

La psicología del aprendizaje (esto es, el proceso que tiene lugar en nuestro cerebro) es ampliamente independiente de la manera en que se suministra la enseñanza. La nueva información, sea transmitida por vía de un aula tradicional o de una plataforma online, es puesta a prueba una y otra vez, revisada y comparada, adaptada y asimilada por nuestras estructuras mentales que, en respuesta, se expanden y cambian.

Los estudiantes no son sustancialmente diferentes en un entorno presencial o en uno online. Sea que accedan a su curso en un salón o vía Internet, conservan las mismas necesidades, intereses y dificultades personales, el mismo conocimiento, las mismas experiencias y actitudes, los mismos valores y los mismos estilos de aprendizaje.

## La tecnología entra en escena

Los dominios del aprendizaje ignoran, felizmente, las maneras en que se transmiten. Una habilidad que se enseña a través de Internet sigue siendo la misma habilidad cuando se enseña en un entorno presencial. Una actitud por sí misma no cambia significativamente cuando se enseña en el aula. El análisis, la síntesis y la evaluación crítica son etapas indispensables del proceso de aprendizaje del conocimiento, tanto en entornos presenciales como online.

Nuestra *tipología* de prácticas de aprendizaje tampoco se ve afectada por la modalidad de enseñanza. Como vimos en los capítulos anteriores, los principios teóricos de nuestro modelo pedagógico establecen los parámetros de una enseñanza efectiva, en la forma de actividades de aprendizaje, y estas deben ser relevantes, activas, participativas, variadas, etc., tanto en un entorno presencial como en uno online.

Sin embargo, es en el nivel de las prácticas de aprendizaje en particular en el que la modalidad comienza a jugar un rol importante. Hemos visto que las clases expositivas, los ejercicios, las tareas, las investigaciones, etc., son nombres genéricos, y que las actividades de aprendizaje se “manifiestan” de muchas maneras. Por ejemplo, usted puede organizar una discusión entre los estudiantes y un profesor invitado, entre grupos de estudiantes, una discusión plenaria, una discusión formal (regida por reglas estrictas), una creativa, una entre dos cursos, etc. Todas ellas son manifestaciones del tipo de actividad de aprendizaje denominado “discusión”.

Del mismo modo, usted puede hablar de “manifestaciones” presenciales y “manifestaciones” online del tipo de actividad o “discusión”. Puede diseñarlas e implementarlas entre estudiantes y un profesor invitado, entre cursos, etc., dependiendo de sus necesidades de enseñanza. De cualquier modo, es evidente que estas discusiones, aunque satisfacen los mismos propósitos pedagógicos, serán por completo diferentes en el caso del e-Learning. Para formularlo en pocas palabras: ¿cómo puede usted diseñar, desarrollar e implementar prácticas efectivas de aprendizaje para el entorno específico del e-Learning?

## Como pez dentro y fuera del agua

En un entorno de aprendizaje “físico” nos sentimos como peces en el agua; desde la niñez nos hemos movido dentro de edificios escolares, aulas, salones, bibliotecas, laboratorios, etc. Como vimos, nuestra asociación con esas estructuras físicas es muy profunda. Cuando pasamos por la puerta de un colegio o de una universidad, sabemos exactamente de qué se tratan, adónde ir, con quién hablar, cómo comportarnos, etc.

También sabemos perfectamente cómo usar todas las instalaciones disponibles. Estamos íntimamente familiarizados con las posibilidades y limitaciones de las aulas y los salones, sabemos cómo sentarnos para tener la mejor interacción posible con los estudiantes, sabemos cómo usar un micrófono para que nos escuchen, tenemos acceso a la fotocopidora, conocemos lo que hay en la biblioteca, etc.

Un entorno de aprendizaje físico nos provee muchas ayudas sutiles que usamos ampliamente y a menudo inconscientemente. Tomen el ejemplo de los *indicios visuales*. En estos entornos podemos ver claramente lo que está ocurriendo; podemos *ver* si una clase, una propuesta o una observación es comprendida; podemos *ver* quiénes prestan atención y quiénes están distraídos,

quiénes participan y quiénes se mantienen apartados, podemos *ver* si un grupo está progresando o se ha estancado, etc. Lo que es más, podemos responder de inmediato, en tiempo real y espontáneamente, a lo que observamos. Cuando vemos que los estudiantes no han entendido una breve exposición, podemos explicarnos de nuevo, abrir una sesión de preguntas o iniciar una discusión; lo que la situación requiera. Por último, en un entorno físico tenemos la posibilidad de interactuar con nuestros estudiantes en tiempo real (y los estudiantes tienen esa misma posibilidad entre sí), lo que constituye una importante herramienta para la individualización de las experiencias de aprendizaje.

La inmediatez física es así mismo una herramienta crucial para que los docentes hagan valer su autoridad. El diseño interior de las aulas y salones permite que el profesor sea el centro de todo: usa sus ojos y su voz para conquistar, retener y a menudo demandar atención. El comportamiento no deseado de los estudiantes puede ser corregido al instante; de ser necesario, la disciplina puede ser impuesta, y la atención y la participación pueden ser (relativamente) revisadas y reforzadas.

En consecuencia, si tenemos el conocimiento, las habilidades y las actitudes pedagógicas necesarias, nuestro conocimiento de y experiencia con las características del entorno de aprendizaje físico serán de mucha ayuda a la hora de diseñar, desarrollar e implementar prácticas presenciales efectivas de aprendizaje.

Pero en un entorno “virtual” somos más bien peces *fuera* del agua. Nos encontramos en un limbo; ya nada es familiar, carecemos de nuestros marcos de referencia habituales, sentimos que no tenemos nada con qué trabajar. ¿Cómo es una discusión online? ¿Qué hay que hacer para organizarla? ¿Con qué herramientas contamos para llevarla a cabo? ¿Cómo se dirige, cómo se corrige un comportamiento no deseado y cómo se hace valer la autoridad en esas circunstancias desconocidas?

Para que el diseño, el desarrollo y la implementación de actividades en el contexto del e-Learning sean exitosos, se necesitan más que conocimiento y experiencia de los principios pedagógicos que sustentan un aprendizaje y una enseñanza efectivos. Se requiere saber más acerca del entorno en el que se despliega el e-Learning. Puntualmente:

- Necesitan comprender las características (técnicas, incluyendo sus posibilidades y limitaciones) del entorno del e-Learning.

- Necesitan ser capaces de explicar a los “técnicos” las especificaciones educativas del entorno del e-Learning.
- Necesitan tener una idea acabada tanto de las posibilidades como de las limitaciones de los entornos de e-Learning.

Es hora de que nos familiaricemos con algunas de las características y particularidades de los entornos de aprendizaje “virtual”.

## El interior de un entorno de e-Learning

Un entorno de e-Learning típico se ve como un sitio de Internet cualquiera. Tiene una portada con un menú principal, uno de navegación a la derecha, algunos botones como “Ayuda”, “Volver”, “Mapa del sitio”, etc., un marco principal en el medio y tal vez algunos otros componentes. Puede que haya uno o dos gráficos, fotos o símbolos, pero la mayoría de los sitios de e-Learning tienen, sobre todo, textos.

Como todos los sitios de Internet, los entornos de e-Learning almacenan una cantidad de información a la que puede accederse haciendo clic en los botones de navegación y otros enlaces. En los buenos entornos de e-Learning solo hay que hacer clic dos veces para encontrar lo que se busca; en los malos, hay que hacerlo numerosas veces y a veces ni así se llega al sitio deseado.

Estos entornos contienen muchas otras *funcionalidades*, tales como la posibilidad de contactar al profesor o a los compañeros a través del correo electrónico, cargar distintos tipos de archivos (como el ensayo de un estudiante), escuchar un audio (como la grabación de una clase), dejar mensajes en el foro de discusión, revisar enlaces para acceder a otros sitios de interés, etc. Desde luego, la cantidad de funcionalidades dependerá del nivel de ampliación.

Los entornos de e-Learning son predominantemente cerrados, esto es, solo son accesibles a los estudiantes que tienen una cuenta de usuario y una contraseña. Algunas veces un entorno cerrado de e-Learning puede ser parte de uno más grande, por ejemplo, si está dentro del sitio web de una facultad, con acceso limitado. Este sitio, a su vez, puede ser parte de la web de la universidad, con libre acceso para todos.

La cuestión crucial con respecto a la accesibilidad es *cómo* una persona puede acceder al entorno de e-Learning; aunque se parezca a un sitio de Internet cualquiera, desde el punto de vista técnico suele ser bastante distinto. Solo se puede acceder a una minoría de entornos de e-Learning a través del buscador

de una computadora con conexión a Internet. En este caso, el software del e-Learning está dentro del servidor, como lo están todas las demás páginas a las que ustedes acceden habitualmente. Así, mientras se tenga una computadora con conexión a Internet, se podrá entrar a un entorno de e-Learning desde cualquier lugar, en cualquier momento. En términos técnicos, a este entorno se lo denominará “server based”, esto es, un entorno al que se accede directamente a través el servidor de Internet del que se disponga.

Sin embargo, la mayoría de los entornos de e-Learning son “client based”, es decir, solo se puede acceder a ellos si se cuenta con un software especial (y caro), de características específicas y a menudo con conexión cerrada a una red local. A él ya no se podrá acceder cuando se quiera y desde donde se quiera. Veremos más acerca de estos tipos de software en apartados posteriores.

Una pequeña minoría de entornos con la etiqueta de e-Learning se almacenan en CD-ROM. Mientras tengan este CD-ROM con ustedes, podrán acceder a ese “entorno” desde donde quieran y cuando quieran, siempre y cuando su computadora pueda manejar las funcionalidades de audio y video que el CD-ROM necesita. Sin embargo, no importa cuánta información textual e ilustrativa contengan, ni su diseño, ni su nivel de interactividad, estos CD-ROM no entran en nuestra definición de entorno de aprendizaje, de la misma manera en la que no entraría un manual o un video. Los CD-ROM educativos no ofrecen ninguna interacción significativa entre el docente y los estudiantes ni de los estudiantes entre sí. Se basan en la idea incorrecta y peligrosamente vigente de que la educación no es otra cosa que una extensión de información.

Estos mismos argumentos son aplicables a los materiales de educación o capacitación que están almacenados en el servidor de una compañía o empresa, y que los empleados pueden consultar a través de la respectiva Intranet. En los círculos educativos, a esto se le llama *enseñanza asistida por computadora* (CAI, por sus siglas en inglés). Si bien se trata de una herramienta de recursos humanos cada vez más usada en las multinacionales, ya hay indicios de que las cuantiosas inversiones que se han hecho en infraestructura técnica y materiales educativos han sido un desperdicio, pues no han contribuido al desarrollo de los empleados. Una vez más el inevitable fracaso se debe a principios pedagógicos erróneos (pensar en la enseñanza como la extensión de información). Los CD-ROM educativos, que llegaron al mundo antes que el e-Learning, llevan, con suerte, una existencia marginal en los campos de la educación y la capacitación. Distribuir ese mismo tipo de enseñanza a través de Internet o de una Intranet no logrará mucho más.

### *Fachada y puerta trasera de un entorno de e-Learning*

La “fachada” de un entorno de e-Learning puede ser tranquilizadamente similar a cualquier sitio de Internet a los que estamos acostumbrados, pero al usar la puerta trasera las cosas se complican un poco más. Puede que ustedes nunca hayan tomado conciencia de la existencia de lo que está adelante (“front-end”, en inglés) de un sitio de Internet, como algo separado de lo que está detrás (“back-end”). De cualquier modo, “back-end” y “front-end” son expresiones técnicas muy útiles para distinguir entre *el entorno de e-Learning tal y como usted y sus estudiantes lo ven, lo usan y lo viven* (“front-end” o lo que está “delante”) y el *diseño técnico, la estructura y la funcionalidad de ese entorno* (“back-end” o lo que está “detrás” y a lo cual se accede por una puerta trasera).

Un entorno de e-Learning, como un sitio de Internet, es un software. Y como cualquier software, sea Microsoft Word o Microsoft Outlook, detrás de la “fachada” de la pulcra pantalla llena de herramientas fáciles de usar, los entornos de e-Learning tienen una construcción técnica muy compleja. Y lo bueno es que, como futuros e-Docentes, solo necesitamos saber un poco acerca de este “back-end”; lo suficiente como para decirles a los técnicos qué incluir y qué no.

El diseño y desarrollo del “back-end” de un entorno de e-Learning es dictado por lo que los usuarios (profesores y estudiantes) pretenden hacer en el “front-end”. En otras palabras, el proceso de aprendizaje, el diseño de la enseñanza y las prácticas dictan cómo deberían ser el diseño técnico, la estructura y la funcionalidad de un entorno de e-Learning. Si la discusión grupal es una de las actividades de aprendizaje principales de su curso, los técnicos deberían diseñar y desarrollar herramientas de comunicación funcionales, de acuerdo con las especificaciones que usted les proporcione. Si los estudiantes deben trabajar en equipo en un estudio de caso, los técnicos deben diseñar y desarrollar herramientas de colaboración funcionales, también de acuerdo con sus especificaciones.

Todo esto puede sonar bastante obvio; pero, como hemos visto, en muchos casos el e-Learning ha sido absorbido por el área tecnológica, con el resultado –dicho rápidamente–, de que es la tecnología la que dicta qué es posible y qué no lo es. Los programas (software) comerciales de e-Learning le han prestado muy poca atención a la enseñanza: las propuestas se basan sobre todo en consideraciones tecnológicas (de los técnicos) y no en las necesidades de los docentes y los estudiantes.

¿Qué necesitamos saber, como docentes, acerca del “back-end” del entorno de e-Learning? Por lo menos lo suficiente como para ser capaces de decirles a los técnicos lo que queremos, cómo lo queremos, y también lo que no queremos. Necesitamos conocer las funciones disponibles para diseñar e implementar prácticas de aprendizaje, necesitamos tener habilidades para diseñar esas actividades con base en dichas funciones y, por último, necesitamos tener una idea acabada de las limitaciones y oportunidades de esas funciones para poder brindar una enseñanza efectiva.

### *Un pastel de cuatro capas*

El “back-end” del entorno de e-Learning puede compararse a un pastel de cuatro capas individuales, en el que cada una aporta su propio (y crucial) sabor al proceso de enseñanza y aprendizaje. La capa de abajo es, como en un pastel de cumpleaños, sólida y capaz de soportar el peso de las capas que tiene encima. Se trata de la **capa administrativa**, en la que se manejan tareas tales como el registro, el seguimiento, el mantenimiento de los archivos, la asistencia, la participación, etc.

La segunda capa es el relleno; la parte más sustancial del curso. Es la que organiza y gestiona el contenido inicial, como las clases, los archivos de audio y video, los gráficos, los ejercicios, las tareas, pero también el contenido que se genera durante el curso, como los ensayos escritos por los estudiantes, las observaciones, los proyectos, los portafolios, los apuntes de las discusiones, etc. A esta capa la llamamos la de **gestión del conocimiento**.

La siguiente capa es la cobertura que añade un sabor extra y sustancial a las dos capas anteriores. En nuestra analogía del pastel de cumpleaños, esta sería la capa de la mermelada o de las rodajas de fruta. En el entorno del e-Learning, la denominamos la **capa de la comunicación**; la que facilita y gestiona toda la interlocución del curso, como las discusiones grupales, los debates, las sesiones de preguntas y respuestas con el docente o el expositor invitado, retroalimentación entre docente y estudiantes, y de estudiantes entre sí, etc.

Un verdadero pastel de cumpleaños necesita una deliciosa cobertura de crema. Del mismo modo, un entorno de e-Learning “real” no está completo sin la **capa de la colaboración**. Esta, como vimos en la segunda parte de nuestro modelo pedagógico, completa la experiencia de aprendizaje. Las cuatro capas facilitan, organizan y gestionan todas las prácticas de aprendizaje en las que los estudiantes deben trabajar juntos, como las tareas y los ejercicios.

En resumen, el “back-end” de los entornos efectivos de e-Learning, se estructura en cuatro **capas funcionales**:

1. Capa administrativa
2. Capa de gestión del conocimiento
3. Capa de la comunicación
4. Capa de la colaboración

Tal vez piensen que nuestra analogía del pastel de cumpleaños no viene al caso, y que es ridícula y superflua. Sin embargo, nos resulta de suma utilidad. Por ejemplo, uno espera que un pastel tenga todas esas capas, si no, dejaría de ser un pastel. Lo mismo cuenta para el entorno de e-Learning: si falta una de ellas el resultado es, en el mejor de los casos, decepcionante.

Otro ejemplo: el pastel consta de cuatro capas separadas, pero tan pronto como uno toma un bocado, todas esas capas con sus sabores diferentes se mezclan en la boca. Una vez más, lo mismo cuenta para el e-Learning. En el “back-end”, un entorno de e-Learning consiste en cuatro capas individuales, pero en el “front-end” todas ellas se fusionan para dar lugar a una experiencia de aprendizaje. Y allí tendríamos dificultades para señalar las cuatro capas por separado.

Todas ellas en conjunto facilitan las tareas necesarias para una enseñanza y un aprendizaje efectivos. Cada capa hace su propio aporte, sirve a un propósito distinto, tiene una función particular, pero solo cuando se combina con las demás, promueve un proceso efectivo de aprendizaje, tal y como lo definimos antes.

Nos hemos reservado un último ejemplo de la analogía entre el pastel de cumpleaños y el entorno de e-Learning. Cada capa de nuestro pastel está hecha con diferentes ingredientes que le dan al conjunto distintos sabores, texturas y efectos. Las cuatro capas funcionales de los entornos de e-Learning también están hechas de componentes diferentes para ordenar, gestionar y facilitar la enseñanza y el aprendizaje. A estos componentes los llamaremos **funcionalidades**.

“Funcionalidad” es otro término técnico útil. Aquí hace referencia a las posibilidades técnicas que ofrecen las TIC para el diseño de prácticas de aprendizaje. Ustedes ya están familiarizados con varias de estas funcionalidades, como el correo y los boletines electrónicos, el chat, los enlaces (links), los archivos de audio, etc. Hay muchas más. En los siguientes apartados profundizaremos en cada una de las capas funcionales de los entornos de e-Learning, incluyendo

las funcionalidades disponibles para ordenar, gestionar y facilitar los resultados deseados.

### LA CAPA ADMINISTRATIVA

Las tareas administrativas relacionadas con los cursos, a menudo no gozan de la simpatía de los docentes; son invasoras, ubicuas, repetitivas, agotadoras, largas, etc. Parece que solo los administradores se benefician del trabajo administrativo de los docentes, y por cierto que no se lo dejan demasiado fácil: todos, como estudiantes o como profesores, hemos ido alguna vez de una oficina administrativa a otra (a menudo muy alejadas entre sí y a horarios inconvenientes), a buscar o dejar papeles.

No hay modo de escapar a la burocracia, pero la capa administrativa de los entornos de e-Learning puede ayudar a neutralizar al menos sus aspectos menos agradables. Para ser específicos, esta capa permitirá:

- automatizar muchas tareas administrativas;
- manejar el resultado de esas tareas en *su* propio beneficio;
- gestionar y almacenar todas las tareas administrativas relacionadas con el curso en un solo lugar.

Esta capa se ocupará de muchas labores pequeñas, repetitivas y tediosas, tales como las que conciernen a la asistencia, la participación, las contribuciones, las notas, etc., de los estudiantes. Parte de la información necesaria puede ser brindada por los estudiantes mismos, o generada por la misma capa, liberando al docente de más trabajo administrativo. Por ejemplo, si se acerca la fecha límite de entrega de un trabajo, el docente querrá saber qué estudiantes ya lo han terminado. En lugar de inspeccionar el espacio online de trabajo de cada estudiante, la capa administrativa junta todos los trabajos que han entrado y los envía a la página del profesor, o le manda un aviso por correo electrónico.

La capa administrativa también puede manejar la información entrante de manera que deja conformes tanto a administrativos como a docentes. Tomemos el ejemplo de una institución educativa que exige a los estudiantes un 90% de asistencia a clases plenas. Para controlar que esto ocurra, la oficina administrativa necesita una lista de asistencia en cada clase. Un docente que conduce de manera online la mayor parte de su curso, puede tener otras necesidades. Le gustaría saber cuándo han accedido los estudiantes al entorno de e-Learning,

a qué hora (la variación online de “asistencia”), cuántas veces por semana, etc. Las funcionalidades de la capa administrativa pueden diseñarse y desarrollarse para revisar todos esos aspectos al mismo tiempo.

Por último, la capa administrativa puede facilitar, gestionar y archivar toda la información en un lugar centralizado, esto es, en el entorno de e-Learning; ¡todas las tareas burocráticas bajo un mismo y único techo! Por ejemplo, cuando los estudiantes completan los formularios de inscripción en el sitio web del curso, hacen clic en el botón de “enviar”, y la capa administrativa envía el formulario electrónico tanto al docente como a la oficina administrativa. De ser necesario, la capa administrativa puede manejar la información del formulario de inscripción de tal manera que instantáneamente genera un perfil del estudiante.

Las ventajas administrativas que esta primera capa supone para el entorno de e-Learning son obvias. Desde el punto de vista de la enseñanza, el asunto del *manejo* es, de lejos, el más importante, aunque los docentes estén encantados de usar también los otros dos. En el largo plazo, los datos administrativos producirán información que puede resultar de verdadera ayuda para mejorar la enseñanza. Si, por ejemplo, ustedes ponen a disposición de los estudiantes algunos materiales optativos, les resultará muy útil saber cuáles fueron utilizados y cuáles no. ¿Los estudiantes prefieren leer textos impresos o leerlos en la pantalla? ¿Cuánto es el tiempo promedio que pasan estudiando online? ¿Cuáles son sus herramientas favoritas, el chat, los foros de discusión, los enlaces, los archivos de audio, de video? Toda esta información le servirá para monitorear el progreso, para evaluar la efectividad de sus prácticas de aprendizaje y para hacerle algunas nuevas adaptaciones al curso, de ser necesario.

Para beneficiarse al máximo de las ventajas que ofrece la capa administrativa, es imprescindible que ustedes, como docentes, tengan una perspectiva muy clara de las tareas que esta debería llevar a cabo. Es muy importante pensar mucho en esto antes de comenzar, porque una capa administrativa completa, llena de funcionalidades cuidadosamente diseñadas y desarrolladas, no puede modificarse en la mitad del curso. Así que hay que sentarse un rato y escribir qué información sobre el curso necesita la oficina administrativa y qué información necesita usted. Respecto de sus necesidades, asegúrese de diferenciar entre la información administrativa, como detalles de los estudiantes, asistencia, etc., y la información educativa, como las preferencias de los estudiantes, su participación en las discusiones online, etc. La lista resultante *de lo que se desea* será una parte importante del diseño de su entorno de e-Learning.

Los técnicos cuentan con funcionalidades muy sofisticadas para dar una solución técnica a esta lista de deseos. Por ejemplo, pueden optar por **formula-**

rios electrónicos, que los estudiantes deben completar online (inscripción, cuestionario, prueba, quiz, etc., son ejemplos de esta funcionalidad); una base de datos recibirá, procesará y almacenará la información entrante. Otra funcionalidad de uso frecuente es la de los **archivos de registro** (“log-files”, en inglés), generados por la misma base de datos. Estos archivos detallan los “inicios de sesión” de los estudiantes; pueden revelar cualquier información respecto del momento en el que entraron a la página, de acuerdo con sus especificaciones. Las **notificaciones** automáticas también son una funcionalidad común. Los estudiantes reciben alertas en la página del curso, en sus correos electrónicos e incluso en mensajes de texto telefónicos, acerca de los módulos que vienen, de algún evento, de las fechas de entrega, etc. De manera similar, los docentes pueden recibir alertas de las contribuciones de los estudiantes, progresos, pruebas, etc.

Dada la actual sofisticación de la tecnología en bases de datos (en las que se fundamentan todas las funcionalidades mencionadas), un técnico listo puede desarrollar una capa administrativa que se ajuste por completo a las necesidades del docente. Eso sí: eso sucederá *en tanto el e-Docente sea capaz de decirle al programador qué quiere y qué necesita*.

#### LA CAPA DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Esta capa organiza el contenido del curso, en otras palabras, maneja su *relleno*: las clases (escritas o pregrabadas en audio o video), gráficos, fotos, ejercicios, tareas, estudios de caso, materiales adicionales tales como lecturas opcionales, enlaces, la biografía del o los docentes, estudiantes e invitados, bibliografía, etcétera.

Esta capa también se encarga de los materiales que se generan durante el curso, como anotaciones del profesor, investigaciones de los estudiantes, blogs, *wikis*<sup>6</sup>, portafolios, ensayos, resúmenes, estudios de caso, devoluciones del docente, lecturas suplementarias, etc.

En un mundo ideal, los docentes llegan totalmente preparados a la clase presencial; con todo bien leído y estudiado, con respuestas para ejercicios y tareas, con una compilación de los estudios de caso, etc. En el mundo real, éste

---

<sup>6</sup> Un *wiki* es una forma de sitio web en donde se acepta que usuarios creen, editen, borren o modifiquen el contenido de una página web, de forma interactiva, rápida y muy sencilla. Dichas facilidades hacen de un *wiki* una herramienta efectiva para la escritura colaborativa. Ver: <http://es.wikipedia.org/wiki/Wiki> (N. de la T.)

casi nunca es el caso. Los docentes llevan algunos objetivos, un esbozo del curso, una lista de temas posibles para tocar en cada sesión, y materiales que usaron la última vez. La mayoría de las clases presenciales se preparan el día anterior. Podemos salirnos con la nuestra gracias a nuestro conocimiento, experiencia y habilidad para improvisar.

Sin embargo, en el caso del e-Learning, es imperativo diseñar y desarrollar en detalle los objetivos, el perfil, las prácticas y los materiales antes de comenzar a implementar el curso. Todo, desde las lecciones, pasando por los temas de discusión, hasta el trabajo final, debe ser diseñado, planeado y desarrollado de antemano. Aquí no nos sirve nuestra experiencia en los entornos presenciales.

Por regla general (dada más por la experiencia que por la observación científica), el 70% del contenido del curso debe ser diseñado y desarrollado antes de su comienzo. El 30% restante será generado durante el curso bajo la forma de, por un lado, retroalimentación del docente, materiales adicionales, etc., y por otro, los resultados del trabajo individual y colectivo de los estudiantes.

La capa de gestión del conocimiento estructura y maneja el contenido del curso de manera lógica e intuitiva. La organización es *lógica* en el sentido que refleja las intenciones pedagógicas: la secuencia de los módulos y de las prácticas, la posibilidad de compartir y generar conocimiento, la individualización del aprendizaje, etc. El contenido del curso es organizado de manera *intuitiva* si la lógica empleada refleja las expectativas y necesidades de los usuarios, y es, en consecuencia, comprendido intuitiva y velozmente y muy fácil de usar. En vocabulario técnico, esto recibe el nombre de “usabilidad”.

Sin embargo, abundan en Internet los sitios mal estructurados. A menudo, usan una lógica jerárquica propia de una biblioteca, con secciones generales, subsecciones, sub-subsecciones, etc., que hace que la recuperación de información sea larga, complicada y frustrante. La meticulosa lógica del bibliotecario no se corresponde con la manera en que, cada vez más, la gente espera y demanda el acceso a la información. Demasiados diseñadores de entornos de e-Learning cometen este mismo error.

La capa de gestión del conocimiento debe ser diseñada y desarrollada antes que el curso comience, porque no se puede cambiar o readaptar durante la implementación del curso. Es por lo tanto crucial que el docente piense mucho acerca de la organización de los contenidos. ¿Utilizará módulos semanales, bisemanales o mensuales? ¿Cómo secuenciará las prácticas de aprendizaje? ¿Cómo guiará a los estudiantes en ellas? Etc.

Por ejemplo, el primer módulo constará de las siguientes actividades de aprendizaje: exposiciones breves, una exposición, una lluvia de ideas, un ejerci-

cio, una discusión, lecturas optativas y un estudio de caso. Basándose en consideraciones pedagógicas, usted ha escogido la siguiente secuencia:

1. Exposición breve (Introducción)
2. Lluvia de ideas
3. Exposición breve
4. Ejercicio
5. Exposición
6. Discusión
7. Exposición breve (conclusión)
8. Lecturas opcionales
9. Tarea: estudio de caso

En una clase presencial es fácil imponer esta secuencia. Como docente, usted decide qué ocurrirá a continuación. Sin embargo, en un entorno de e-Learning, ya no se tiene ese control. ¿Cómo se evita que los estudiantes se salten las prácticas que usted ha secuenciado tan cuidadosamente (o los módulos, para el caso)?

La capa de gestión del conocimiento es una herramienta sumamente útil para hacer cumplir la estructura lógica deseada, en tanto la duplica en la estructura (de navegación) del entorno de e-Learning. De este modo, la capa de gestión del conocimiento “guía” y “lleva” al estudiante de una actividad de aprendizaje a otra, en la secuencia diseñada.

Por ejemplo:

- a través de un botón de navegación que dice “Vaya a la próxima actividad”, al pie de la breve clase de introducción;
- aportando un “sendero de migajas” (*crumb trail*) en el extremo superior de cada página (nos referimos a una pequeña barra que muestra todas las prácticas de aprendizaje que pertenecen a un módulo, con la actividad actual resaltada); o
- impidiendo el acceso a la siguiente actividad de aprendizaje antes de finalizar una tarea determinada.

---

<sup>7</sup> Esta expresión del terreno de la informática hace referencia al cuento Hansel y Gretel, en el que los hermanos dejan un sendero de migajas de pan en el suelo para encontrar su camino de regreso a casa. (N. de la T.)

Muy frecuentemente ocurre que los materiales, las actividades y las herramientas relacionadas son guardadas en diferentes lugares del entorno de e-Learning (nuevamente, la lógica del bibliotecario). Como resultado, el estudiante se desorienta, se distrae, se pierde y tal vez también se frustra. Se estará ocupando de cuestiones tecnológicas en lugar de concentrarse en el contenido del curso. A partir de allí, el estudiante se encontrará en el extremo más resbaladizo: el que puede llevarlo a rechazar el curso.

Otro asunto importante que se debe considerar durante la etapa de diseño, es el lugar en que los estudiantes almacenarán sus “productos”, es decir, sus ensayos, ejercicios, proyectos, estudios de caso, etc., y la retroalimentación personal que les da el docente. Hay que recordar que no todo el trabajo será colectivo; profesores y estudiantes necesitan algo de privacidad para discutir el progreso individual. Una solución bastante usada es la creación de entornos de e-Learning personalizados, a los que se puede ingresar solo con un nombre de usuario y una contraseña. Cada vez que el estudiante X ingrese, la base de datos juntará todos los materiales “colectivos” (que son iguales para todos los alumnos), y los materiales “individuales” (solo para el alumno X), y los pondrá en un entorno personalizado. Desde luego, el docente también tendrá otro, que incluirá todos los materiales “individuales” de los alumnos.

Puede decirse mucho más acerca del diseño y desarrollo de la capa de gestión del conocimiento, pero no queremos aturdirlos. Una vez más, los docentes no tienen que ser expertos en Internet. Esa es la tarea de los técnicos, que están capacitados para traducir sus requerimientos a un sistema ingenioso de gestión del conocimiento. Eso sí, tengan en cuenta que los técnicos están más familiarizados con la lógica del bibliotecario que con la lógica “intuitiva”, y puede que se sientan inclinados, con base en su experiencia, a imponer sus sistemas preferidos. No se dejen intimidar; apéguese a sus ideas originales. Un entorno de e-Learning es el hábitat natural del docente, no el patio de recreo de los técnicos.

Algunas de las funcionalidades usadas en la capa de gestión del conocimiento son los **botones de navegación**, los **enlaces**, herramientas para “**subir**” (cargar) **información**, **reproductores de audio y video**, etc.

## LA CAPA DE LA COMUNICACIÓN

La capa de la comunicación es la que facilita y maneja todas las interacciones relacionadas con el curso, tales como las discusiones, los debates, las

sesiones de preguntas y respuestas con el docente o con un invitado, la retroalimentación docente-estudiante y la de los estudiantes entre sí, etc.

Todos estamos muy familiarizados con los recursos de comunicación que Internet ofrece. El correo electrónico, los mensajes instantáneos, los blogs y, cada vez más, la tecnología relacionada con Skype (voz a través de protocolos de Internet, es decir, servicios telefónicos por Internet), son las herramientas más utilizadas en estos días, tanto con propósitos profesionales como personales. En el caso de la capa de la comunicación de los entornos de e-Learning, nuestro propósito es usar esas herramientas para la *enseñanza*.

Desde este punto de vista, es importante hacer una distinción entre la comunicación *sincrónica* y la *asincrónica*. La primera se lleva a cabo en tiempo real, cuando el docente y los estudiantes están online al mismo tiempo y tienen contacto directo. Mensajes instantáneos, chat, Skype y videoconferencias, son buenos ejemplos de comunicación sincrónica. La asincrónica, por su parte, no se lleva a cabo en tiempo real. El docente y los estudiantes no necesitan estar online al mismo tiempo para comunicarse. Como ejemplos podemos citar el correo electrónico, los foros de discusión, los weblogs y las listas de distribución electrónica de mensajes (*listservers*).

Cada tipo de comunicación tiene sus ventajas y desventajas. Por ejemplo, la comunicación sincrónica (que se parece a la comunicación presencial, pero sin el componente visual) es inmediata, vívida, espontánea y compromete mucho a los participantes. El lado negativo de la comunicación sincrónica es que resulta difícil de organizar (todos deben estar ante su computadora al mismo tiempo); es difícil de manejar y favorece a los estudiantes más locuaces y extrovertidos. Además, la inmediatez de la comunicación sincrónica no deja mucho espacio a la reflexión.

La asincrónica permite al docente y a los estudiantes pensar y reflexionar antes de “hablar”; brinda la misma oportunidad a los estudiantes extrovertidos e introvertidos para que se expresen y no necesita que estén online con el docente al mismo tiempo. Este tipo de comunicación es más fácil de organizar y manejar. Su lado negativo es que carece de las ventajas de la retroalimentación inmediata y de la sensación de una interactividad animada. Además, la comunicación asincrónica tiende a favorecer a quienes escriben bien en detrimento de los que no escriben tan bien.

Queda claro que la comunicación sincrónica y la asincrónica satisfacen diferentes propósitos. Algunas prácticas de aprendizaje, como las lluvias de ideas, los debates, el mapeo conceptual y los juegos de roles, necesitan respuesta y

retroalimentación inmediatas. En este caso, las funcionalidades de la comunicación sincrónica, como el chat o el Skype, resultan más apropiadas. Para otras actividades, en cambio, la reflexión es importante, como en las sesiones de preguntas y respuestas, los diálogos guiados, las discusiones, las bitácoras. Para esto se necesitan las funcionalidades de la comunicación asincrónica.

Demos un paso atrás y reflexionemos acerca de los resultados particulares de una actividad de aprendizaje específica. Si esta se ocupa de una actitud, la retroalimentación inmediata (bajo la forma de confirmación o refutación) es crucial. Poniéndolo rápidamente, nadie cambiará de actitud si debe esperar cuatro días para recibir una respuesta. Por ese entonces el estudiante habrá vuelto ya a los valores y creencias que tiene. En nuestra descripción de la comunicación sincrónica, no mencionamos las lluvias de ideas, los debates, los mapeos conceptuales y los juegos de roles por casualidad; esas son las principales prácticas de aprendizaje del dominio afectivo.

Sin embargo, si una actividad tiene como función el aprendizaje de nuevas teorías y conceptos, la reflexión es clave. Los estudiantes necesitan tiempo para “masticar” un nuevo concepto, para explorar los límites internos y externos de su significado y para relacionarlo con conocimientos anteriores. Además requieren de tiempo para ordenar sus pensamientos (iniciales) y escribirlos. Por lo tanto, toda la comunicación que tiene que ver con la aplicación de un nuevo conocimiento (en ejercicios, tareas, proyectos, pero también por medio de preguntas y respuestas, diálogos guiados, discusiones, bitácoras) se lleva mejor asincrónicamente.

Una última observación. La gran mayoría de los recursos comunicacionales de la capa de la comunicación, se basan en textos, salvo en los casos del Skype y la videoconferencia. Tanto los docentes como los estudiantes deben acostumbrarse al hecho de que en realidad están hablándose a través de sus dedos. Puede que esto sea de lo más corriente en su vida personal (dada la enorme popularidad del correo electrónico, los mensajes instantáneos, el Skype y los blogs), pero hay que hacer un esfuerzo especial y consciente para hacer lo mismo en la vida “educativa”. Sería un grave error dar por sentada la participación de los estudiantes en estas prácticas de aprendizaje, sobre todo al principio. Es preciso guiarlos, motivarlos y convencerlos del uso de estas funcionalidades que les son familiares, para los propósitos del aprendizaje.

Todas estas consideraciones (y algunas más) son importantes para diseñar el curso. El docente debe invertir tiempo y reflexión en qué, cuándo y cómo usar las funcionalidades de la comunicación. Su uso para la enseñanza y su relación con toda la estructura del curso son elementos importantes de la *infor-*

*mación funcional* sobre cuya base los técnicos desarrollarán la capa de la comunicación del entorno de e-Learning.

### LA CAPA DE LA COLABORACIÓN

La capa de la colaboración facilita, organiza y maneja todas las prácticas de interaprendizaje en grupos, tales como: ejercicios y tareas grupales, proyectos grupales, investigaciones grupales, estudios de caso grupales, etc.

Esta capa consiste, hasta ahora, sobre todo en un revoltijo de funcionalidades de las capas administrativa, de gestión del conocimiento y de la comunicación. La capa de la colaboración es, en efecto, la última frontera que debe conquistar la tecnología. Sin duda, todavía hay mucho espacio para el desarrollo y expansión de las funcionalidades de las otras tres capas, pero su idea básica está muy clara. En el caso de la colaboración en un entorno de e-Learning, estamos ante el umbral de un mundo nuevo.

El software de e-Learning existente se ha volcado sobre todo a las capas administrativas y del conocimiento. La capa de la comunicación ha sido agregada hace muy poco tiempo, con base en las funcionalidades de comunicación ya existentes, como correo electrónico, chat y foros. La colaboración, sin embargo, hasta hace muy poco ha sido un tema de discusión, y solo ahora las instituciones educativas están presionando por ella.

Los programas disponibles de e-Learning son un ejemplo perfecto de lo que sucede cuando la tecnología tiene prioridad sobre la pedagogía. Software comercial como Blackboard® y WebCT®, se han ocupado sobre todo de la administración y transmisión del curso y ahora se están peleando por incorporar las funcionalidades de la comunicación y la colaboración. La mayoría de estos programas, incluyendo los que mencionamos, son sumamente caros, difíciles de adaptar y, sobre todo, son *client based* (como vimos en apartados anteriores).

En respuesta a software inflexible, oneroso y basado en consideraciones netamente tecnológicas, hay instituciones educativas y expertos que han propuesto y desarrollado soluciones cuyo énfasis está en los aspectos pedagógicos del e-Learning. Estas iniciativas “de código abierto” (es decir, gratuitas), están siendo encabezadas por los proyectos Moodle y Sakai ([www.moodle.org](http://www.moodle.org) y [www.sakaiproject.org](http://www.sakaiproject.org), respectivamente). El segundo, en el que varias instituciones educativas de renombre internacional han sumado recursos, es muy prometedor.

Otras instituciones han optado por diseñar y desarrollar su propio software de e-Learning a la medida de sus necesidades y requerimientos específicos. El

éxito o fracaso de estos paquetes de software sobre medida, dependen mucho del enfoque inicial que se haya tomado. Si la institución optó por el enfoque tecnológico, como vimos en capítulos anteriores, este software no se diferenciará demasiado del comercial, y será igualmente estrecho e infructuoso. Sin embargo, si el enfoque inicial estuvo impulsado por la pedagogía, y se han incorporado las capas de la comunicación y de la colaboración, entonces el software tiene muchas posibilidades de éxito.

En el actual estado de cosas, nosotros, como educadores, todavía tenemos que contentarnos con combinar funcionalidades de otras capas para hacer posible la de la colaboración, y estar al mismo tiempo atentos a las nuevas funcionalidades que se van desarrollando en este ámbito. Algunas de ellas no han sido diseñadas específicamente con propósitos pedagógicos (como los *wikis* y los blogs), pero son muy útiles de todos modos.

La funcionalidad más importante es la del **lugar de trabajo grupal**. Como vimos antes, la capa administrativa puede generar entornos de e-Learning individualizados para docentes y para estudiantes por separado. De la misma manera, puede generar lugares de trabajo especiales para el grupo, accesibles solo para estudiantes miembros. Subsecuentemente, estos lugares pueden ocuparse con funcionalidades de la comunicación, tales como los **mensajes instantáneos** y los **foros de discusión**, y funcionalidades de gestión del conocimiento, como recursos para **cargar y descargar archivos, blogs**, y, dependiendo del software, la posibilidad de **compartir aplicaciones**. Esta función supone que diferentes usuarios puedan trabajar al mismo tiempo en el mismo espacio, sobre el mismo documento; se trata de una herramienta de colaboración que tiene mucho potencial, pero en su actual instancia de desarrollo tecnológico es bastante engorrosa y demandante.

La ventaja de la creación de lugares de trabajo grupal que contengan otras funcionalidades, es que la colaboración ocurre en un espacio centralizado, sin distracciones ni molestias. Una vez más, debido al incipiente desarrollo tecnológico de esta área, tales lugares de trabajo todavía son débiles, derivados de los entornos de colaboración presenciales y, consecuentemente, no se les puede exigir ni se puede esperar de ellos los mismos resultados. Es por esto que hay que ser cuidadosos, modestos y creativos con las prácticas colaborativas en los entornos de e-Learning.

Por último, la posibilidad de crear estos lugares de trabajo grupal debe formar parte de las instrucciones que se les den a los técnicos.

## Tipología de las prácticas de e-Learning

El cuadro 7 es una adaptación del cuadro 6. Hemos dejado fuera la valoración acerca de la efectividad de las actividades de aprendizaje porque, como vimos en la segunda parte de nuestro modelo, ésta no depende del modo en que se transmiten. De cualquier manera, hemos agregado dos elementos nuevos. En primer lugar, mencionamos las principales funcionalidades que se necesitan en un entorno de e-Learning para poder llevar a cabo las prácticas de aprendizaje que proponemos; y en segundo lugar, damos un ejemplo específico de cada una de ellas.

**Cuadro 7.** Tipología de las prácticas de e-Learning

Práctica de aprendizaje	Funcionalidad	Ejemplo online
Clase (exposición)	Texto, gráficos, fotos, audio, video, botones de navegación, opción de imprimir.	Una e-Clase que consiste en textos cortos, concisos y autosuficientes (preferiblemente del tamaño de una página), ilustrados cuando sea conveniente con gráficos, audio y video. Los botones de navegación, colocados en el extremo inferior de cada texto, guían al estudiante hacia el siguiente. Un “sendero de migajas” en la parte superior indica la ubicación del texto dentro de la e-Clase. A los estudiantes se les da la opción de imprimirla por completo en un solo documento (incluyendo gráficos y fotos, y excluyendo audio, video y botones de navegación).  ¡CAPÍTULOS DE LIBROS O ARTÍCULOS ONLINE COPIADOS Y PEGADOS NO SON e-CLASES! No cometan el error común de convertir un entorno presencial basado en la clase expositiva, en uno de e-Learning basado en textos.
Clase breve (exposición breve)	Ídem	Ídem

Práctica de aprendizaje	Funcionalidad	Ejemplo online
Lecturas	Textos, enlaces, archivos descargables (Word o PDF).	Como ejercicio o tarea se les da a los estudiantes una lista de enlaces a artículos sobre temas determinados, de entre los cuales pueden escoger uno.
Indagación	Enlaces, archivos descargables (Word, PDF), motores de búsqueda, etc.	Tras leer el artículo de la lista, se les pide a los estudiantes que hagan una búsqueda en Internet de materiales que se opongan a la propuesta central del primero.
Demostración	Animación, gráficos, fotos, videos, texto.	Los estudiantes ven una demostración pregrabada por el docente en un reproductor de video, dentro del entorno de e-Learning.
Observación	Ídem	Ídem
Investigación	Enlaces, archivos descargables (Word o PDF), motores de búsqueda, lugares de trabajo grupal, documentos compartidos, foros de discusión, blogs.	(Grupos de) estudiantes deben crear un weblog sobre un tema de investigación colectivo. El blog presentará tanto los resultados como el proceso de colaboración.
Exploración	Enlaces, archivos descargables (Word o PDF), motores de búsqueda, lugares de trabajo grupal, documentos compartidos, foro de discusión, blogs y wikis.	Los estudiantes deben crear un <i>wiki</i> sobre un concepto complejo (por medio de indagación, investigación, discusiones, etc.).
Preguntas y respuestas	Correo electrónico, chat, foro de discusión, Skype, archivo de preguntas frecuentes, webcam.	Se organiza una sesión online en directo con un invitado, frente a una webcam (cámara web). Los estudiantes habrán preparado preguntas de antemano y se las habrán enviado al invitado. En la sesión pueden hacer preguntas o discutir algunos temas por medio de mensajes instantáneos.
Diálogo guiado	Foro de discusión, correo electrónico.	El docente inaugura un nuevo "hilo" (" <i>thread</i> ", en inglés) en el foro de discusión, acerca de un tema central del módulo de esa semana. Se espera que los estudiantes contribuyan significativamente y respondan a las contribuciones de los demás.

Práctica de aprendizaje	Funcionalidad	Ejemplo online
Lluvia de ideas	Lugares de trabajo grupal, mensajes instantáneos, Skype.	Después de ingresar al lugar de trabajo grupal correspondiente, los estudiantes utilizarán el Skype para realizar una lluvia de ideas en tiempo real, sobre un tema determinado. Un estudiante escribirá los resultados de la discusión mediante una herramienta de chat, que sea visible para todos.
Mapa conceptual	Ídem	Ídem
Debate/ Discusión	Foro de discusión, mensajes instantáneos, correo electrónico, Skype.	Después de tratar un tema controvertido, el docente abre un nuevo hilo en el foro de discusión. Se les pide a los estudiantes que describan su reacción inicial al tema. El docente dirige la discusión con cuidado.
Seminario	Texto, gráficos, fotos, audio, video, foros de discusión, mensajes instantáneos, correo electrónico, Skype, blogs.	Varios invitados envían artículos acerca del tema del seminario, que serán publicados de antemano en la web del curso. Los estudiantes crean blogs personales y grupales sobre la organización y los temas que se tratan en el seminario. El día del seminario, los invitados se colocarán ante una webcam y participarán de un panel de discusión en vivo con otros invitados enviando mensajes instantáneos o por el Skype. Algunos estudiantes darán informes continuos acerca de lo más importante de la discusión. Después comienza una sesión de preguntas y respuestas (Véase más arriba).
Juegos de roles	Skype, mensajes instantáneos, lugares de trabajo grupal.	A los estudiantes se les asignan funciones específicas en un juego de roles que se extenderá por una semana. De forma individual ahondarán en las opiniones y valores de su personaje, al tiempo que mantendrán un blog sobre él. Los últimos días, todos los personajes se encontrarán en el Skype o en una sesión de chat, para el acto final (tengan en cuenta que estos juegos de roles requieren un grado tal de interactividad que, a través de la modalidad online, no funcionan aún en todo su potencial).

Práctica de aprendizaje	Funcionalidad	Ejemplo online
Estudio de caso	Enlaces, archivos descargables (Word o PDF), motores de búsqueda, etc.	Los estudiantes deben aplicar un concepto en particular a un caso personalmente relevante. El informe del mismo, que incluirá conclusiones, se pondrá a disposición en el sitio web para ser descargado. Así, cada estudiante podrá hacer una devolución de dicho estudio de caso a sus compañeros.
Visita	Blog	Estudiantes o grupos de estudiantes realizarán una visita (¡presencial!) y relatarán en un blog todo lo concerniente a los preparativos, la visita en sí y lo que aprendieron en ella.
Proyectos	Enlaces, archivos descargables (Word o PDF), motores de búsqueda, lugares de trabajo grupal, foros de discusión, correo electrónico.	Los estudiantes construyen un blog del curso que incluye sus presentaciones, los informes sobre visitas, enlaces a otros sitios web, entrevistas, perfiles, etc.
Pasantía	Blog	Cada estudiante mantiene un blog actualizado semanalmente acerca de su experiencia y aprendizaje durante una pasantía.
Presentación	Archivos descargables (Word o PDF), blogs, foro de discusión.	Los estudiantes, de manera individual, compilan su tema de investigación, su investigación o exploración, y la suben a la web del curso. Se les pide a sus compañeros que hagan una devolución de los descubrimientos y la presentación.
Ensayo	Archivos descargables (Word o PDF), foro de discusión.	Los estudiantes escriben un ensayo individual y lo suben a la página del curso.
Quiz	Formularios, texto, gráficos, fotos, video, audio.	Al final del módulo se les pide a los estudiantes que respondan una serie de preguntas de opción múltiple o examen tipo test. Los resultados serán inmediatamente visibles para los estudiantes, individualmente.
Examen	Ídem	Ídem

Práctica de aprendizaje	Funcionalidad	Ejemplo online
Diario /bitácora	Blog	Durante el curso se les pide a los estudiantes que, al menos una vez por semana, autoevalúen su proceso de aprendizaje en un blog (por ejemplo, qué aprendieron esta semana, qué fue de especial relevancia para ellos, etc.).
Portafolio	Lugar de trabajo grupal.	Se les pide a los estudiantes que acumulen, durante el curso, todos los “productos” de sus ejercicios, tareas, etc., individuales y grupales, en un e-Portafolio, para la (auto) evaluación.
Ejercicio de aplicación	Todas las funcionalidades.	Se les pide a los estudiantes que analicen un ejemplo descargable, escriban sus percepciones en el foro de discusión, y participen en la subsiguiente discusión.
Simulación	No hay suficientes funcionalidades disponibles.	La simulación no es una actividad online factible por el momento, por factores tecnológicos.
Juego	No hay suficientes funcionalidades disponibles.	El juego no es una actividad online factible todavía, por factores tecnológicos.
Trabajo final	Todas las funcionalidades.	Un pequeño grupo de estudiantes trabajará en un lugar de trabajo grupal sobre la tarea final del curso, que abarcará todo el conocimiento, las habilidades y las actitudes aprendidas. Pueden utilizar el lugar de trabajo grupal para almacenar información o para colaborar (tengan en cuenta que los trabajos finales pueden necesitar un alto grado de colaboración, que todavía no es factible de lograr online).



# Lecturas sugeridas sobre e-Learning y pedagogía

Bender, Tisha. *Discussion-Based Online Teaching to Enhance Student Learning: Theory, Practice and Assessment*. Sterling, Va.: Stylus Publishing LLC, 2003.

Bloom, Benjamin S. y otros. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*, by a committee of college and university examiners. Handbook I, Cognitive Domain. Nueva York: Longmans, 1956. Edición en español: *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo, 1971.

Bonk, Curtis J. & Charles R. Graham. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Design*. San Francisco: Pfeiffer, 2006.

Bonk, Curtis J. *The perfect e-storm: Emerging technologies, enhanced pedagogy, enormous learner demand, and erased budgets*. London, UK: The Observatory on Borderless Higher Education, 2004. Disponible en: <http://php.indiana.edu/~cjbonk/part1.pdf> & <http://php.indiana.edu/~cjbonk/part2.pdf>.

Collis, Betty & Jeff Moonen. *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations*. London: Kogan Page, 2001.

Collis, Betty & Jeff Moonen. *An on-going journey: Technology as a learning workbench*. Enschede: University of Twente, 2005. Disponible en: <http://www.bettycollisjefmoonen.nl/Book-Learning-Workbench-V2.pdf>.

Conrad, Rita-Marie & J. Ana Donaldson. *Engaging the Online Learner. Activities and Resources for Creative Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

Eitington, Julius E. *The Winning Trainer: Winning Ways to Involve People in Learning*. 4ª edición. Woburn: Butterworth-Heinemann, 2002.

Gardner, Howard. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983. Edición en español: *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura, 1987.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Bertram, B. M. *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. Nueva York: David McKay Co., Inc., 1973.

Palloff, Rena M. & Keith Pratt. *Lessons From the Cyberspace Classroom. The Realities of Online Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Palloff, Rena M. & Keith Pratt. *The Virtual Student: A Profile and Guide to Working with Online Learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

Salmon, Gilly. *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. 2<sup>da</sup> edición. Londres: Routledge Falmer, 2004.

Salmon, Gilly, *E-Tivities. The Key to Active Online Learning*. London: RoutledgeFalmer, 2002

Silberman, Mel. *Active Training. A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. Hoboken, NJ: Pfeiffer Wiley, 1998. Edición en español: *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. 1<sup>a</sup> edición Buenos Aires: Troquel, 1998.

## Algunos sitios web de utilidad

eLearn Magazine: Education and Technology in Perspective (<http://elearnmag.org/>)

The Sloan Consortium: A Consortium of Institutions and Organizations Committed to Quality Online Learning (<http://www.sloan-c.org/>)

Innovate: Journal of Online Communication (<http://www.innovateonline.info>)

Portal de e-Learning (<http://e-learning.start4all.com/>)

## Epílogo

Llegó el momento de cerrar el círculo. La raíz del e-Learning se encuentra tanto en la vieja tradición por la cual la gente enseña y aprende de una manera estructurada, y en una realidad primordial, que es la de que nunca dejamos de aprender, sea formal, no formal o informalmente, desde el momento en que nacemos y para el resto de nuestras vidas. El e-Learning es la última rama del venerable árbol al que llamamos educación.

Hemos visto la teoría y la práctica de la comunicación participativa en la educación y la capacitación en América Latina en los últimos cincuenta años, haciendo especial hincapié en la experiencia teórica y práctica de RNTC en este campo. Hemos querido poner el énfasis en el hecho de que nuestra aproximación al e-Learning está fuertemente arraigada en esa tradición educativa y que, con toda modestia, RNTC está en una buena posición para explorar su futuro, dadas sus contribuciones teóricas y su experiencia práctica.

En el presente epílogo queremos dejar clara la apertura de este futuro; el e-Learning está todavía en su infancia. La tecnología se desarrollará cada vez más rápidamente; a los docentes se les ocurrirán nuevas maneras de ampliar el entorno de aprendizaje. Pero la sofisticación tecnológica y pedagógica no serán determinantes en el futuro del e-Learning; lo serán las necesidades e intereses de los estudiantes, nos guste o no.

Antes, el e-Learning no era más que una posibilidad tecnológica, pero se ha convertido progresivamente en una opción educativa viable. No obstante, antes de pasar a ser un componente necesario en la enseñanza y el aprendizaje, muchas de nuestras creencias y actitudes más arraigadas deben cambiar por completo.

Al haber construido nuestro modelo pedagógico alrededor del estudiante, intentamos combinar las necesidades de enseñanza de los docentes y de las instituciones educativas, con la fase de desarrollo actual del e-Learning; y las necesidades e intereses de aprendizaje los estudiantes, con la siguiente fase del e-Learning.

Esta posición de ventaja nos ha permitido identificar un par de elementos que determinarán el futuro desarrollo del e-Learning. Nuestro análisis del “edu-

cando” nos proporcionó claves útiles acerca de las demandas de los futuros “usuarios” del e-Learning. Hemos visto que una renovada atención a lo pedagógico ha provocado en los técnicos una preocupación por el diseño y desarrollo de entornos de e-Learning que permitan la comunicación y la colaboración, por encima de la administración y la gestión del conocimiento. La sofisticación tecnológica está muy por detrás de las demandas de la enseñanza. ¡Imagínense qué puede pasar cuando los estudiantes entren en la estructura!

Una analogía que nos es útil aquí es la dada por los desarrollos actuales de la industria del entretenimiento. En los buenos viejos tiempos (hace diez años...), la industria de las películas, la música, la radio y la televisión dictaban dónde y cuándo podíamos “consumir” sus productos. La industria mantuvo un dominio estricto sobre los canales de distribución de sus productos, controlando el formato, los precios, etc. Sin embargo, la digitalización y la convergencia de todos los medios y la llegada de Internet, han producido un giro enorme sobre la industria del entretenimiento. Ésta ya casi ha perdido el control sobre la distribución, el formato, el precio, etc., de sus productos y servicios.

Hoy en día, y cada vez más, la gente pide escuchar un programa de radio cuándo y dónde le convenga. En el mundo occidental, se “baja” más música de Internet (legal e ilegalmente) que la que se compra en las tiendas. La existencia de las librerías pende de un hilo debido a que cada vez más personas prefieren comprar libros online y recibirlos en la puerta de sus casas; y se descargan películas de Internet antes que aparezcan en las salas de cine. El “consumidor” dicta cuándo, dónde, cómo y de qué manera quiere un determinado producto de entretenimiento. Esto ha sumido a la industria nada menos que en una crisis existencial.

En un principio, la industria se rehusaba, terca y arrogantemente, a delegar control sobre la distribución de sus productos, e intentó inclinar la Internet a su favor. Pero, mientras la industria se debatía en consideraciones acerca de cómo explotar esta nueva tecnología al máximo, los consumidores descubrieron cómo contornarla para satisfacer sus propias necesidades. Los esfuerzos de la industria fueron por completo superados por la ola anárquica de consumidores que pedían productos y servicios capaces de contemplar sus necesidades e intereses particulares.

Este escenario es parecido al caso del e-Learning. Nosotros, los educadores, nos encontramos en la misma etapa en la que se encontraba la industria del entretenimiento cuando estaba explorando las posibilidades de la nueva tecnología, cuando no estaba socavando su control de ninguna manera. Noso-

tros también tenemos cuidado, también nos resistimos a ceder nuestro dominio absoluto sobre cuándo, dónde y cómo aprende la gente. También estamos dedicando la mayor parte de nuestro tiempo al diseño y desarrollo de sistemas de e-Learning que convengan mejor a nuestras necesidades. Pero estamos siendo alcanzados por un número creciente de estudiantes que integran rápidamente a Internet los aspectos educativos de su vida cotidiana, que seguramente ajustarán nuestro entorno de e-Learning cuidadosamente construido –pero esencialmente basado en la enseñanza–, a sus necesidades e intereses.

Es demasiado pronto para predecir cuáles serán los resultados exactos de esta última etapa del e-Learning. Creemos que los principios básicos de nuestro modelo pedagógico se mantendrán firmes, incluyendo la tipología de actividades de aprendizaje, dada la centralidad del educando. También creemos que la estructura básica para un entorno eficaz de e-Learning, que consiste en las capas administrativa, de gestión de conocimiento, de comunicación y de colaboración, no solo sobrevivirá, sino será reivindicada por quienes llegarán después.

Sin embargo, pensamos que en todos los niveles, nosotros, los docentes (y las instituciones educativas), tendremos que rendirnos a las demandas específicas de los estudiantes y a incorporar más y más funcionalidades, no solo para satisfacer una necesidad de aprendizaje estrictamente definida (es decir, desde el punto de vista del docente), sino también aquellas de los educandos. Todas nuestras capas serán invadidas por una nueva generación de estudiantes que han crecido en el uso de la Internet, que han desarrollado habilidades únicas para acceder y consumir información online, que han promovido un nuevo tipo de comunicación (virtual) y que están muy habituados a interactuar socialmente de esa manera.

El modelo pedagógico para el e-Learning presentado en este libro los preparará para esta nueva marea educativa. Y tal vez, si somos realmente optimistas, para las olas que vienen detrás...