

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SANTIAGO DEL ESTERO

Congreso TEY&ET “Tecnología en Educación y Educación en Tecnología”

8º edición, 27 Y 28 DE JUNIO DE 2013

**Conferencia: Desde los ideales pansóficos a las ciberculturas. TICs,
instituciones y expansión educativa.**

Dra. Silvia Coicaud

Universidad Nacional de la Patagonia SJB

E-mail: scoicaud@unpata.edu.ar

Comenio y la total educación para todos

La historia nos muestra que siempre han existido pensamientos utópicos respecto a la educación de las personas, y que muchas de estas ideas se plasmaron en realidades. La escuela obligatoria, como institución que asume la necesidad de educar a un nuevo tipo de ciudadano en sociedades complejas que deben regular los procesos de producción y reproducción de los conocimientos, surgió a partir de los códigos que instauró la ilustración, los cuales propiciaban el logro de cambios entre las relaciones del Estado y la sociedad, que cada vez más requerían de personas educadas para ejercer las nuevas tareas emergentes.

Sin embargo mucho antes de esto, en el siglo XVII, un predicador checoslovaco de la Unión de los Hermanos Moravos soñó con una educación que no existía en su época. Juan Amós Comenio era un humanista, un metafísico, pero principalmente era un docente. Creía firmemente en la educación, a la que concebía en lo que él describía como “pansofía”: poder enseñar todo, todas las cosas, a todas las personas. En un momento histórico en el que se educaba sólo al clero y a la nobleza, Comenio propiciaba una educación para la humanidad, incluyendo a ricos y pobres, a discapacitados, a hombres y mujeres, pues “... *el viento sopla por donde quiere, y no comienza a soplar siempre en un tiempo determinado*”. Sostenía que el hombre es un milagro, pues está hecho a imagen y semejanza de Dios. Puede entender las leyes del

universo porque está dotado de sentido, en una búsqueda permanente por aprender para llegar a la perfección y a la felicidad.

Se lo llamó “el Maestro de las Naciones”, porque pensaba que era factible instaurar una sociedad de la educación, y tenía convicciones acerca de la posibilidad de generar redes en el mundo: para la paz, mediante la cooperación entre todas las religiones existentes, y para la cultura, mediante la creación de un “Ministerio Internacional de Educación”.

Hasta tal punto valoraba el conocimiento que pasó cuarenta años de su vida traduciendo la Biblia del latín al checo, para que pudieran leerla otras personas además de los clérigos en su país; y siendo una persona de escasos recursos, vendió todos sus bienes para adquirir un manuscrito de Copérnico, a quien admiraba profundamente.

Las reflexiones de Comenio circularon por varios países europeos. Esto se debió, por un lado, al hecho de que fuera perseguido por ejército del Sacro Imperio y tuviera que emigrar, transcurriendo parte de su vida en Polonia, en Inglaterra, en Holanda, en Hungría y en Suecia. Pero por otro lado, Comenio escribía sus ideas. La invención de la imprenta por parte del alemán Johannes Gūtenberg hacia el año 1450 le permitió sistematizar sus conocimientos y difundirlos. Así, escribió una obra paradigmática para el campo de la didáctica: la “Didáctica Magna”, en la cual plasmó sus pensamientos acerca del método para enseñar, que se basaba en tres principios fundamentales: orden y método, facilidad para aprender y enseñar, y solidez en todos los campos. Para ello el maestro debía enseñar siguiendo una propuesta didáctica que le permitiera al alumno comprender, retener lo aprendido y practicar con ejercicios. Señalaba que cada alumno es diferente, por lo que no hay que menospreciar a ninguno.

También fue autor de “Orbis Pictus”, un libro para el aprendizaje del latín a partir del cual se da inicio a la elaboración de textos ilustrados para niños. Esta obra presenta figuras dibujadas de animales y de acciones, manteniendo gradualidad explicativa de lo más fácil a lo difícil para posibilitar la comprensión por parte de los jóvenes.

La palabra escrita y las imágenes eran para Comenio los símbolos culturales que le permitían explicar sus ideas acerca de la educación. El libro, publicado por la imprenta y difundido, era la tecnología que posibilitaba compartir con otros sus utopías pansóficas en un mundo que aún no vislumbraba la trascendente significación de su pensamiento.

Si Comenio hubiera vivido en nuestra época, es muy probable que no hubiera dudado un instante en considerar que las tecnologías digitales disponibles constituyen herramientas valiosas y poderosas de la cultura, que ayudan a enseñar y a aprender.

Las utopías en los actuales entornos educativos mediados por tecnologías

¿Cuáles son las utopías que atraviesan nuestra educación en la actualidad? Una de ellas refiere al ciberespacio y a la cibercultura como posibilitadoras de una educación diferente. En el año 1995 Nicholas Negroponte caracterizaba al ciberespacio como un reticulado flexible, cuyo funcionamiento es más similar a un organismo biológico que a un artefacto inventado por el hombre. Internet es un medio que nadie maneja, pues no existen jerarquías de autoridad como en otros sistemas.

El desafío consiste entonces, en conectar armónicamente la nueva individualización masiva de un mundo que tiende a conformarse por afinidades de comunidades físicas y digitales. Y en su utopía planteaba que *“ser digital proporciona motivos para ser optimistas. Como ocurre con las fuerzas de la naturaleza, no podemos negar o interrumpir la era digital. Posee cuatro cualidades muy poderosas que la harán triunfar: es descentralizadora, globalizadora, armonizadora y permisiva”*. Con respecto a las escuelas, profetizaba que a principios del milenio éstas se transformarían en museos y salas de juego, para que los niños puedan estructurar sus ideas y vincularse con otros niños de todo el mundo.

Por su parte, el poeta y ensayista socialista Hans Enzensberger en su libro: *“Elementos para una teoría de la comunicación”* planteaba en la Alemania de los años setenta: *“Por vez primera en la historia, los medios posibilitan la participación masiva en un proceso productivo social y socializado, cuyos medios prácticos se encuentran en manos de las propias masas. Porque una utilización de este tipo conduciría a los medios de comunicación (que hasta ahora llevan injustamente ese nombre) hacia sí mismos... Así, la diferenciación técnica entre transmisor y receptor refleja la división social del trabajo entre productores y consumidores, que ha adquirido una agudización política especial en el campo de la industria de la conciencia”*.

Las ideas prospectivas acerca del advenimiento de una nueva era, generada a partir de la irrupción de otro tipo de tecnologías en el mundo de las comunicaciones, alentó

el señalamiento de diversas utopías respecto a las prácticas sociales. El siguiente cuadro muestra algunos de los pensamientos de los autores mencionados:

Uso emancipador de los medios (Enzenberger, 1974)	La vida digital (Negroponte, 1995)
Programas descentralizados	Aplicaciones personales, software de comunicación y programación aleatoria personalizada en un medio de acceso aleatorio
Cada receptor, un emisor en potencia	Dispositivos móviles de comunicación y acceso a la red, donde cada persona puede ser emisora de TV sin licencia
Movilización de masas	Crisis del Estado-nación y nacimiento de comunidades virtuales –valores de comunidades electrónicas reemplazan los del Estado-nación-
Interacción de los participantes, feedback	Transferencia del poder del autor al lector
Proceso de aprendizaje político	Enriquecimiento del consumidor. Traslado de parte de la inteligencia del transmisor al receptor.
Producción colectiva	Escritura participativa en entornos hipertextuales. La informática se convierte en un medio de expresión creativa, en su utilización y su desarrollo
	Disolución de monopolios. La industria de

Control socializado por organizaciones autogestionadas	la información pasa a manos de pequeñas empresas y su mercado residirá en la autopista de la información global
--	---

Adaptado de C. Scolari, 2008

Algunas de estas profecías han tenido niveles de concreción en la actualidad, otras no. Todavía falta bastante para que podamos hablar de una verdadera descentralización en los programas, que permita el desarrollo pleno y masivo de sistemas informáticos, del copyleft, y de programas libres de código abierto. Las instituciones educativas públicas tendrían que asumir esta responsabilidad, promoviendo acciones sostenidas al respecto.

La web 2.0. ha posibilitado que seamos “prosumidores” de la información, por lo cual la utopía de que cada receptor pueda también ser un emisor, ayudados por el despliegue de diversos dispositivos móviles para acceder a la conectividad, es un hecho. La integración de textos, imágenes y sonidos en un mismo sistema, interactuando desde múltiples lugares, en un tiempo que se puede elegir, en una inmensa red global y con un acceso abierto y asequible, transforma de una manera sustancial el carácter de la comunicación. Ciertos niveles de transferencia del poder del autor al lector se generan desde la estructura rizomática de los hipertextos en las ciberculturas actuales, y la interacción entre usuarios que viven en distintos lugares desde la comunicación en redes, constituye un aspecto de enorme valor.

Sin embargo, la movilización de masas a partir de la irrupción de los nuevos medios tecnológicos y los procesos de aprendizaje político no son fenómenos que se perciban claramente, al menos desde las ideas de Enzenberger. En varios países la crisis a nivel político, económico y social constituye una dura realidad en nuestros días, pero las comunidades virtuales no tienen el poder que suponía Negroponte en su visión futurista. No obstante, podemos dar cuenta de importantes movimientos sociales que se han formado y fortalecido en su comunicación electrónica impulsados por estas redes, con una postura crítica e interpeladora de lo que acontece en su contexto.

Resulta relativa y circunscripta a determinados contextos la posibilidad del enriquecimiento. Es verdad que han surgido lucrativos negocios con los entornos virtuales, pero han sido para unos pocos.

La producción colectiva, a partir de procesos de escritura participativa en entornos hipertextuales, constituye una práctica que cada vez tiene más adeptos. Las técnicas de remix y de mash-up, los trabajos de los fanswriters y demás recursos de la web social abren espacios para la realización conjunta y creativa de diversas obras, las cuales aprovechan las fuentes inmensas de información que contiene la red, y la factibilidad de la interactividad con otras personas con quienes se comparten conocimientos e intereses.

Finalmente, el control socializado por organizaciones autogestionadas y la disolución de monopolios a partir de pequeñas empresas que manejan las industrias, sigue siendo una utopía en el mundo en que vivimos, todavía en manos de grandes grupos económicos y de fuertes intereses basados en la acumulación del capital. Las autopistas informáticas por las que circularían todas las personas en una aldea global, en donde nadie quedaría fuera del acceso a los bienes culturales que proveen las tecnologías digitales, es aún un desafío para la humanidad.

Ciberespacio, cibercultura y justicia curricular en las instituciones educativas

El ciberespacio, como un medio de comunicación que ha surgido a partir de la interconexión mundial de los dispositivos informáticos, alude no sólo a la particular infraestructura material de la comunicación, sino también al vasto despliegue de información que posee.

Podemos concebir al ciberespacio como un mundo, un espacio y un lugar (C. Scolari, 2008). Constituye en sí mismo un mundo, subsidiario del mundo real en el que viven las personas. Aborda otras representaciones respecto al espacio, dado que la distancia ya no se concibe desde la localización física, pues las posiciones son relativas y simbólicas, y la lejanía o cercanía sólo se percibe a través de la cantidad de nodos por los que los usuarios se deben desplazar. En lo que se refiere al lugar, en el ciberespacio suceden hechos (las personas se comunican, juegan, estudian, buscan información, pagan sus cuentas, etc). Un lugar implica ubicación y posibilidad de experiencia, por lo cual la dimensión temporal es importante. La conformación de lugares en el ciberespacio requiere también del diseño de entornos amigables, que faciliten la navegación mediante interfaces estandarizadas para que los usuarios puedan reconocerlos a partir de las huellas personales que logran dejar en ellas. Esto conlleva a pensar una arquitectura en línea que equilibre el movimiento con la quietud, la interacción con la individualidad, lo público con lo privado.

El término “cibercultura” es otro neologismo que combina las palabras cultura y ciber, en relación con la cibernética y las comunidades virtuales. Se refiere a todas las transformaciones culturales, las prácticas laborales, las técnicas materiales e intelectuales, las relaciones sociales, los valores, actitudes y modos de pensamiento que tienen lugar en el ciberespacio, y que se generan como consecuencia de la utilización de las tecnologías digitales como medios privilegiados de información, de comunicación, de entretenimiento y de mercado electrónico, entre otros usos.

J. Brunner (2000) se pregunta si, desde la perspectiva latinoamericana, las utopías relacionadas con lo ciber abren por sí solas nuevas avenidas para el desarrollo, si el espacio virtual reduce o agranda las brechas del conocimiento entre los países, y si generan nuevas formas de integración global y un uso más simétrico de la información disponible en el mundo. Desde su opinión -y aún reconociendo la existencia de importantes experiencias educativas por parte de jóvenes de escuelas medias en Chile, su país- plantea que la cibercultura constituye un horizonte global de posibilidades, pero sus potencialidades están desigualmente distribuidas, pues los usuarios de la red no representan un porcentaje mayoritario de la población a nivel mundial. Además, dentro de cada región sólo el vértice de las sociedades ha ingresado a la era digital. Por ello solicita a la parte desarrollada del mundo que no se deje llevar por espejismos, confundiendo su propia imagen con la del mundo entero, y que se disponga en cambio a cooperar con el resto para que el acceso a la cibercultura sea una realidad.

Entre los muchos problemas que afectan a nuestras sociedades, está el fenómeno de los jóvenes que no estudian ni trabajan, los llamados “NiNi”. Según un informe elaborado a partir de datos estadísticos por la CEPAL y la OEI, en Argentina son 900.000 los jóvenes entre 16 y 24 años que están fuera del sistema educativo y del mercado laboral. Las instituciones sociales en su conjunto deberían afrontar esta problemática, desde políticas y acciones diversas. En el caso de la educación superior, atender a grupos poblacionales desfavorecidos y que están fuera del sistema educativo, es una cuestión de justicia social preocupada por el “aquí y ahora”, y también de justicia curricular.

La justicia curricular se basa en tres principios fundamentales: aborda los intereses de los menos favorecidos de la sociedad; propicia la participación de todos en un curriculum común; y parte de la idea de la igualdad como constitutiva, no como una meta a alcanzar.

Desde esta concepción, el currículum educativo puede adquirir diferentes lógicas. Puede primar una lógica compensatoria, por la cual el diseño se basa en el suministro de recursos adicionales que atienden particularmente a los grupos en desventaja, pero en un plano de igualdad respecto a los demás.

Desde una lógica opositora, en cambio, se rechaza el currículum oficial, porque se considera que el mismo genera resultados desiguales. Se establece un área de práctica educativa en el que se desarrolla un currículum separado, para responder a necesidades específicas –tal como sucedía con las telescuelas técnicas, que ofrecían capacitación laboral-..

Otra lógica es la del currículum contrahegemónico, que pretende generalizar el punto de vista de los desfavorecidos, diseñándolo a partir de sus experiencias y requerimientos. Un ejemplo de política y acción contrahegemónica fue la aparición de las Apple I y Apple II, las primeras computadoras pequeñas que se hicieron muy populares, creadas por un grupo de informáticos que, influenciados por los movimientos radicales de los años sesenta y setenta, lograron diseñar un modelo diferente al de las grandes computadoras que eran el monopolio de IBM. Convencidos de que la tecnología de la información se debía democratizar, fabricaron computadoras más accesibles, obteniendo un éxito espectacular en la década del ochenta (R. Conell, 2006).

Más allá de la lógica que se asuma, las instituciones de educación superior deben generar propuestas de justicia curricular para atender a grupos de personas desfavorecidas, a través de diversas ofertas formativas. El nicho de los jóvenes entre 16 y 24 años que no estudian ni trabajan, debería ser un objetivo prioritario de políticas públicas en el campo educativo. No se entiende, por ejemplo, por qué en Argentina las universidades les dan la oportunidad de ingreso mediante un examen a personas mayores de 25 años que no tienen título secundario, y no lo hace con jóvenes de menos edad, teniendo en cuenta la problemática social planteada.

La calidad sustantiva como política educativa

La cibercultura se configura a partir de entornos materiales, simbólicos y organizativos, los cuales constituyen en la práctica un entramado híbrido de diversas tecnologías, acciones, artefactos y sujetos. (M. Medina, en P. Lévy, 2008)

En el plano de lo material, el equipamiento informático, los diversos dispositivos y las conexiones a internet posibilitan la programación, digitalización y comunicación en red. Los entornos simbólicos abarcan la vasta disponibilidad de información y de contenidos digitalizados que proveen los recursos materiales, como así también los softwares, las tecnologías digitales y los complejos significados, representaciones e interpretaciones que surgen acerca de estos microcontextos. Los entornos organizativos están conformados por los agentes y sus prácticas concretas. En estos ambientes, las personas y los colectivos son los portadores de los sistemas culturales digitales, interviniendo en su configuración y difusión. En las universidades, docentes y no docentes, investigadores, graduados, estudiantes, programadores y administradores, entre otros, son los agentes que forman parte de las ciberculturas que se desarrollan en las instituciones.

Desde hace varios años, las universidades en nuestro país cuentan en términos generales con entornos materiales, simbólicos y organizativos que les permiten instaurar diferentes prácticas ciberculturales. No obstante, son relativamente escasas las ofertas existentes, en relación a las inmensas posibilidades que se abren a partir de las potencialidades que tienen estos entornos, por un lado, y a las inconmensurables demandas y necesidades que poseen diversos grupos poblacionales, por otro lado.

En la década del ochenta, cuando en varios países de América Latina se afianzó la educación a distancia a través de ofertas surgidas en instituciones diversas, se discutía acerca de la calidad y la legitimidad de estas prácticas de enseñanza y aprendizaje, estableciendo comparaciones permanentes con la educación presencial. Actualmente ya no se pone en tela de juicio a la modalidad como sucedía hace años atrás, puesto que son ya innumerables las acciones educativas implementadas en todo el mundo.

Este tipo de formación mediada por tecnologías ha demostrado ser un modo de organizar propuestas de estudio sumamente flexibles, lo cual ha posibilitado el acceso a la educación a distintos sectores tradicionalmente excluidos del sistema convencional. Lo que resulta preciso analizar por lo tanto, no es la legitimidad de la modalidad en sí misma, sino los proyectos que se concretan en la realidad, considerando tanto la fundamentación teórica y los contenidos seleccionados como también la forma de implementación.

Forma y contenido guardan una relación totalmente imbricada, puesto que desde la didáctica se considera que los conocimientos que seleccionan los docentes para generar procesos de aprendizaje en sus alumnos, no son neutrales con respecto al método que utilizan para enseñarlos. La pregunta que nos hacemos entonces es ¿cómo evaluamos la calidad de las propuestas educativas en entornos mediados por tecnologías?, teniendo en cuenta que la calidad no está condicionada por la mayor o menor sofisticación tecnológica que se use. Tampoco queda relegada a los contenidos que se enseñan en las instituciones de nivel superior, ya que la legitimidad científica y la actualización de los mismos constituyen condiciones necesarias –aunque no suficientes- para lograr procesos de aprendizaje significativos.

Indudablemente, el concepto de calidad es complejo, y refiere a múltiples dimensiones de análisis. En el campo educativo, su deconstrucción puede implicar sólo la consideración de la normativa vigente -comparando determinadas prestaciones con especificaciones técnicas reconocidas- o bien puede reconocerse la calidad de las propuestas de formación desde su propia significación, valorando el esfuerzo realizado por los responsables de las mismas, y teniendo muy en cuenta la relación que se genera entre el potencial del servicio ofrecido y la prestación real, a partir de necesidades concretas.

Siempre que hablamos de calidad hay que contemplar los diversos modos en que interjuega la subjetividad, dado que permanentemente se suscitan sensaciones y valores, los cuales suelen ser percibidos de manera distinta por las personas en cada contexto. Cuando la calidad es abordada sólo como una abstracción, no se resuelven los problemas, sino que sólo se salvan las apariencias, pues resulta inconcebible entender la calidad desprendida de determinadas condiciones y de los contextos reales en los que se desarrollan los proyectos.

Una categoría importante es la de “calidad sustantiva” que aporta Jorge Etkin (2003) Etkin aboga por la consolidación de una sociedad “decente” y sustentada en valores éticos, que dé cuenta de un respeto pleno por la dignidad humana, la equidad y la igualdad de oportunidades entre las personas. Si la sociedad es decente, los valores sociales públicamente legitimados serán aquellos basados en el mejoramiento de la calidad de vida de todos.

De este modo, la noción de calidad se humaniza, se amplían los enfoques, los fundamentos, los métodos y las prácticas que la constituyen, entendiendo que junto con las diferencias, estándares y categorías establecidas no se puede negar que en las sociedades existe una discriminación real entre ciudadanos plenos y marginados.

Los discursos hegemónicos sobre eficacia o productividad en torno a la calidad suelen ocultar situaciones de indignidad o sometimiento.

Resulta fundamental, por lo tanto, evaluar las estrategias reales de prestación que se implementan en las instituciones educativas, para analizar si las mismas resultan coherentes con ciertos valores y principios morales y democráticos, o si por lo contrario, responden a intereses de clientelismo y a formas autoritarias de gestión.

Siempre existe un *contexto* en el cual opera –o se desactiva- la calidad, por lo cual ésta debe analizarse desde dimensiones socio-culturales, políticas y económicas. Resulta preciso, por ejemplo, considerar que en las situaciones institucionales en las que existe el problema recurrente de *insuficiencia de recursos*, los modos de prestación de servicios asumirán connotaciones distintas en relación a la equidad, la libertad y la dignidad de las personas destinatarias de los mismos.

Hablar de calidad sustantiva implica asumir que se necesita un cambio de mentalidad, para poder pensar en igualdad, derechos y oportunidades, y no sólo en asimetrías o jerarquías de poder, o en mecanismos de representación y participación a la hora de asegurar un mejoramiento de la equidad y el ejercicio de las libertades.

Etkin explica que “ *No alcanza con sustituir la vieja maquinaria o instalar sistemas de información actualizados*”, pues se requiere *ampliar* la visión acerca de los propósitos, el desempeño y los logros de las instituciones desde múltiples dimensiones, superando la mirada meramente instrumental -financiera, productiva o técnica-. La realidad demuestra que cuando se suprime la consulta a actores diversos, y el poder de decisión queda sólo en manos de algunos “funcionarios iluminados”, es muy probable que se genere un aumento en la ejecutividad, pero a costa de una gran pérdida de formas democráticas de trabajo.

Si partimos de esta concepción de la calidad como sustantiva, su evaluación debe ir mucho más allá de la medición de los estándares de eficacia y eficiencia. Será necesario considerar otros criterios respecto a los proyectos educativos en la modalidad, como por ejemplo: su adecuación al contexto, las capacidades que se instalan, la practicidad de lo que se implementa, las consecuencias de las acciones y decisiones que se toman, la real viabilidad de los proyectos innovadores, la transparencia en los modos de organización, los factores de contingencia que surgen, las posibilidades de mejora y prospectiva, el tipo de seguimiento realizado, los niveles de logro de equidad, la legitimidad y credibilidad de las propuestas, y la integración de las acciones, entre otros.

McDonald y Walter (cit. por E. House, 1994) postulaban ciertos interrogantes básicos que los docentes y gestores tendrían que formular durante las instancias de evaluación de los proyectos educativos institucionales, como por ejemplo:

-¿A quiénes corresponden las necesidades e intereses a los que responde la evaluación?

-¿Quién es el propietario de los datos (el evaluador? el coordinador? el patrocinador?...)

-¿Quién tiene acceso a estos datos (es decir, a quién se excluye o se le impide acceder)?

-¿Qué categoría tiene la interpretación de los hechos que hace el evaluador frente a las interpretaciones de otros (quién decide quién dice la verdad)?

-¿Qué obligaciones tiene el evaluador ante los responsables del programa, los destinatarios, las autoridades de la institución, los patrocinadores, sus compañeros de profesión y otros?

-¿Para quién se hace la evaluación de la calidad?

Estos interrogantes nos advierten acerca de la complejidad que entrañan los procesos de evaluación de la calidad en los proyectos educativos en general, y en los de la modalidad a distancia o mediados por tecnologías en particular, señalándonos las variables y supuestos no explicitados que resulta preciso develar.

En el contexto europeo de la educación virtual, Claudio Dondi (2006) argumenta que existen diferentes enfoques para la evaluación de la calidad: los enfoques “conformance” -basados en la atención a estándares y a ciertos niveles mínimos previamente acordados y homologados- y los enfoques “performance” -que priorizan cuestiones que están fuera de los estándares, como por ejemplo la excelencia, la originalidad y la participación-.

En el caso concreto de la formación en línea, la evaluación de la calidad debe abarcar tres grandes capítulos: los procesos de aprendizaje de los alumnos, el contexto, y los recursos para el aprendizaje. Con respecto a los procesos de aprendizaje, no sólo es importante evaluar qué aprenden los alumnos, sino fundamentalmente cómo

aprenden, lo cual implica poner en interjuego concepciones teóricas y desarrollos de investigación. Tradicionalmente se evaluaba sólo el “input”, es decir, los resultados empíricamente observables del aprendizaje, desconociéndose la complejidad del pensamiento. Ahora se pretende desentrañar estos procesos, transparentarlos, interpretarlos y documentar esta información.

La evaluación de los recursos para el aprendizaje debe abarcar no sólo las condiciones y los materiales de estudio, sino también el trabajo que realizan los docentes, la participación de los pares alumnos, etc. En relación al contexto, se señalan dos aspectos prioritarios a evaluar: si es favorable y si resulta pertinente para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje en línea.

Un aspecto central de la evaluación de la calidad en las propuestas de educación mediadas por tecnologías consiste en considerar las particularidades de la institución en las que se implementan las mismas, pues como bien lo plantea Hargreaves (1996) no es lo mismo una institución cuya cultura está fuertemente balcanizada o fragmentada en estructuras de tipo mosaico, que otra en las que las reglas de juego se basan en la colaboración, superando el individualismo y el “sálvese quien pueda” a la hora de poner en marcha programas educativos de carácter innovador.

Otra cuestión a tener en cuenta es que, como toda evaluación tiene un trasfondo político, muchas veces sucede que existen apremios y condiciones para evaluar la calidad en la modalidad, y suele ocurrir que se homologa el tiempo y la eficacia de los artefactos tecnológicos a los tiempos humanos para la apropiación de los conocimientos. Esto genera una tecnofilia que por lo general termina banalizando los procesos educativos, pues se desconoce que los procesos del aprendizaje son lentos y recursivos, por lo que resulta indispensable respetar su idiosincrasia si pretendemos lograr una comprensión genuina en los alumnos.

Por ello entendemos que la evaluación de la calidad en la educación mediada por entornos tecnológicos tiene que planificarse no como una instancia tecnocrática sujeta a estándares taxativos y descontextualizados, sino como un proceso deliberativo y democrático, que comprometa a todos los actores involucrados en la construcción de espacios intersubjetivos, a fin de generar las mejores condiciones para el aprendizaje y la enseñanza. De este modo, la evaluación de la calidad posibilitará iluminar las acciones y decisiones, alargando la mirada hacia nuevas propuestas y realidades.

Extensión o expansión?

Las universidades mantienen en su normativa estatutaria las funciones de docencia, investigación y extensión. Sin embargo, habría que replantearse una estructura más flexible y menos balcanizada de las mismas. A las actividades tradicionales de extensión universitaria, las instituciones superiores deberían sumarles propuestas de educación expandida, pues las políticas vigentes para la institucionalización universitaria de este tipo de ofertas mediadas por tecnologías, generan permanentes discusiones. Tanto en los órganos de gobierno del Estado nacional como en el contexto de las universidades, existe cierta desarticulación entre los niveles discursivos acerca de la importancia del desarrollo de propuestas de formación virtual o combinada, las reglamentaciones y prescripciones que encuadran la modalidad, y las acciones concretas para promoverlas.

Las prácticas corporativas y conservadoras, las estructuras fragmentadas en la organización, la participación docente ficticia o sujeta a presiones institucionales, la sujeción irreflexiva a modas pedagógicas, la discontinuidad en el apoyo de la gestión a los proyectos innovadores y su falta de financiamiento, son algunos de los factores que limitan las posibilidades de desarrollo de los programas de educación expandida en las instituciones de nivel superior. Los responsables de las propuestas a distancia y virtuales, suelen ser tratados como los “recién llegados” en las instituciones (P. Bourdieu, 2000) En esta trama de conflictos y tensiones, las ofertas educativas en la modalidad suelen inscribirse como disyuntivas de grandeza, como causa épica, experiencias de escasa envergadura o bien como propuestas que han logrado institucionalizarse. Desde estos formatos, entre otros, se construye la identidad de la educación a distancia y virtual en las instituciones educativas, a través de debates explícitos y solapados que siempre interpelan la legitimidad de la educación a distancia, pues más allá de la diáspora semántica, esta modalidad se sustenta en ciertos principios fundacionales que le dieron origen. Entre ellos, podemos mencionar los siguientes:

- La mediatización que se genera en las relaciones entre docentes y estudiantes -y entre éstos-, a través de recursos tecnológicos y estrategias didácticas diversas.
- La inexistencia de prescripciones taxativas acerca de la elección y manejo de los tiempos y espacios para el aprendizaje.

- La flexibilidad de las propuestas educativas, que posibilita reconocer y respetar la diversidad de los contextos, adaptando a los mismos dispositivos, recursos y tecnologías.
- La existencia de una institución u organización apropiada con propósitos educativos claros, para propiciar aprendizajes de calidad a partir de los múltiples requerimientos de los estudiantes.
- La orientación de los aprendizajes y la ayuda pedagógica por parte de docentes capacitados en la modalidad.
- La conformación de equipos de trabajo multidisciplinarios, para abordar los aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos de las propuestas educativas.

Sostenemos, por lo tanto, que los centros, departamentos o direcciones con que cuentan las universidades para la educación a distancia, virtual o digital –entre otras denominaciones posibles- deberían depender no sólo de las secretarías o unidades académicas del rectorado, facultades o departamentos, sino también y al mismo tiempo, de las secretarías o direcciones de extensión universitaria. Esta doble dependencia coadyuvaría a organizar instancias más abiertas de formación, para perfiles disímiles de destinatarios, con objetivos, estrategias y propuestas diferentes según los requerimientos de las personas.

Expandirse, extenderse, proyectarse, ampliarse y multiplicarse tendrían que ser los propósitos de nuestras instituciones, inmersas en la actualidad en contextos orientados hacia un desarrollo tecnológico que se irá incrementando.

La educación expandida es la que sale del aula. No reconoce fronteras topográficas, espacios establecidos ni tiempos ordenados y predeterminados para aprender, porque se considera que se puede aprender en cualquier lugar y momento, a lo largo de toda la vida. Las condiciones socio-políticas, económicas y laborales actuales hacen que sea imprescindible pensar a la educación como un proceso permanente, inacabado e inacabable. Sin embargo, las representaciones que tenemos sobre la educación superior remiten a instituciones en donde sólo estudian los jóvenes. Nos sigue llamando la atención ver a una persona anciana en las aulas, lo cual implica olvidarse que la democratización en el acceso a la educación superior ha sido producto de largas luchas llevadas a cabo por movimientos sociales, por organizaciones

estudiantiles y sindicales que abogaron por instituciones gratuitas y abiertas para todas las personas.

La educación expandida se basa en el trabajo colaborativo de equipos, en la conformación de redes en internet, en el copyleft como forma de acceder ampliamente a la producción cultural, y en la posibilidad de contactarse con fuentes de información desde diversos dispositivos tecnológicos en cualquier lugar.

Estas propuestas de hacer expansiva la educación flexibilizando las estrategias y los recursos, deberían planificarse prioritariamente para los sectores más vulnerables, como es el caso paradigmático de los jóvenes “NiNi”, o como lo son los adultos mayores que han quedado relegados de estos avances de las TICs, en una sociedad que descalifica a los peyorativamente llamados “inmigrantes digitales”. Y expandida también hacia otras formas de educar que recuperen la potencialidad de las herramientas culturales digitales, para superar los límites témporo-espaciales del estudio presencial, respondiendo además a las actuales formas de construcción identitaria de las nuevas generaciones.

Esto implica plasmar en ofrecimientos concretos de formación las utopías de la justicia curricular desde una institución que se define etimológicamente como universal, pues la palabra 'universidad' proceder del latín: “universitas”, formada por el adjetivo “universus” (todo, universal) y también “unus” (uno, que no admite división).

Begoña Gros dice que no entiende por qué los profesionales de la educación se ocupan tan poco de los medios, aunque los critican con mucha frecuencia. Considera que el problema es que los educadores están desconcertados, porque hay que ser flexibles e integrar estos medios diseñando nuevos modos de formación y de comunicación, pero no se sabe muy bien por dónde empezar...

Coincidimos con Gros cuando plantea que lo que hay que tener en claro es que nuestros alumnos de hoy son muy diferentes a los de hace diez años, motivo por el cual no podemos enseñar de la misma manera. Es imprescindible, además, crear profesionales capaces de utilizar y de contribuir al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, para que la cibercultura sea de verdad una cultura.

La enseñanza, una utopía que permanece

“Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza”. Esta ha sido otra de las importantes reflexiones que nos ha aportado Juan Amós Comenio en su *Didáctica Magna*.

Sin embargo, a partir de la irrupción de las TICs en las propuestas de formación virtual se ha difundido la idea de que ha surgido un nuevo paradigma educativo en el cual el docente asume otro papel: el de facilitador. Incluso se ha distorsionado y desvalorizado el concepto de enseñanza. Hay quienes plantean que hablar de enseñanza en la modalidad de formación virtual resulta tradicional, pues conlleva a circunscribirse al aula convencional en donde un docente transmite contenidos a unos alumnos que los reciben pasivamente para luego repetirlos. Desde este enfoque, se habla de “autoaprendizaje”, lo cual es una tautología porque el aprendizaje es idiosincrático (siempre es autónomo, nadie puede aprender por otro).

No acordamos con esta postura que niega la enseñanza, pues pone en evidencia la existencia de confusiones respecto a conceptos didácticos relevantes. En las propuestas de virtualización, la enseñanza no deja de ser enseñanza. Se enseña de otra manera, con otros recursos, y cada vez más con plataformas tecnológicas en las cuales se estandarizan desde protocolos informatizados diversas estrategias y formas de comunicación, de tutoría, de evaluación y de suministro de materiales.

Ahora bien, apostamos por una buena enseñanza, en la cual la tarea del docente no consiste en “depositar” información en la mente de los alumnos, sino abogar creativamente por lograr procesos de comprensión genuina, a partir de una construcción compartida de los conocimientos.

La enseñanza siempre es una actividad intencional, y es por eso que, sea cual fuere el medio tecnológico que se emplee, el azar y la improvisación no tienen lugar, como tampoco lo tiene la automatización cibernética que pretende sustituir al profesor por un software o una máquina “inteligente”. Porque enseñar conlleva a introducir a otros en un universo cultural, y sólo las personas pueden realizar esta tarea profundamente humana.

La intencionalidad pedagógica es constitutiva de la actividad que desarrollan los docentes, y esto es lo que la distingue de otras formas de animación cultural. Se vincula con la idea de que podemos posibilitarles a los estudiantes el acceso a un cuerpo de saberes considerados relevantes, de un modo sistemático, y a partir de un

proyecto educativo. Los docentes tienen propósitos y anhelos, pero siempre existe indeterminación e incertidumbre en las prácticas, porque resulta complicado saber si una forma de intervención generará los resultados pretendidos. La enseñanza es un modo de influencia que tiene efectos diversos, escurridizos y a largo plazo respecto a los aprendizajes de los alumnos (E. Cols, 2011).

Porque a diferencia de lo que pasa con una máquina, el docente desea que sus alumnos aprendan, y a partir de este propósito piensa en los mejores modos para ayudarlos mediante estrategias, recursos, bibliografía, actividades significativas, preguntas, respuestas a sus dudas, orientaciones, consejos, aclaraciones, ejemplos, señalamientos, etc, etc. Todo esto permite acortar las distancias entre las intencionalidades educativas de los docentes, y las condiciones de la realidad.

Los docentes saben que el aprendizaje es un proceso que resulta complejo, ambivalente, recursivo y multireferenciado. Y que la enseñanza siempre implica una acción interactiva, un encuentro humano que se establece en una relación que adquiere rasgos particulares a partir de la disposición que presentan los sujetos en formación. Procesos atravesados por situaciones diversas de poder, de fantasías y mandatos.

La existencia de tecnologías y la organización de propuestas educativas mediadas por las mismas no los exime de enseñar, pues la enseñanza como práctica humana y social, se fundamenta en razones éticas y epistemológicas.

No obstante, coincidimos con A. Hargreaves (2003) cuando plantea que los docentes deberán aprender a enseñar de un modo diferente al modo en que a ellos les enseñaron. Esto implica promover un aprendizaje cognitivo profundo, pues en la sociedad de la cibercultura y la hiperinformación los estudiantes, más que información, necesitan adquirir capacidades para saber organizarla y atribuirle sentido.

Los docentes también tendrán que asumir el compromiso de formarse en las particularidades que plantean los entornos tecnológicos digitales, asumiendo que es necesario trabajar de manera colegiada con otros profesionales, en ámbitos de inteligencia colectiva. Como lo plantea Pea (2001) la inteligencia humana funciona de forma distribuida, y se desarrolla a través de acciones contextualizadas en distintos entornos y situaciones. Las tecnologías, como herramientas de la cultura que se ponen en juego en esas situaciones y contextos, potencializan la inteligencia y ayudan a distribuirla. La utilización de cada herramienta impactará y moldeará el

funcionamiento cognitivo de manera decisiva, por lo cual la selección de los medios y recursos tecnológicos no es un tema que se pueda soslayar.

Los últimos progresos de las tecnologías digitales para la comunicación no sustituyen la función de los libros y las publicaciones especializadas en la formación de los profesionales, pero es indudable que pueden complementarla, posibilitando el acceso a la información prácticamente en el momento mismo de su generación. Esto permite internarse en el nicho de los procesos de producción de los conocimientos, conformando redes de intercambio para lograr ciertos niveles de participación en el desarrollo de las ciencias. Pero también es preciso señalar que el acceso a los medios más sofisticados de comunicación no es libre ni directo, y sabemos que en las instituciones académicas existen franjas de grupos intelectuales conectados ampliamente con otros profesionales a nivel internacional, que encuentran serias dificultades para comunicarse con sus propios pares en la institución en la cual desarrollan sus actividades laborales.

¿Qué hay que aprender, qué hay que enseñar?

Esta es la gran incógnita de la humanidad a lo largo de su historia. Cada etapa ha respondido de alguna manera a estas preguntas, pero nunca ha sido sencillo determinar con claridad lo que una sociedad requiere para su supervivencia y proyección.

Sabemos que es muy probable que muchos de nuestros estudiantes, una vez graduados, se desempeñen en áreas diferentes y en ocasiones sin ninguna relación con lo que les enseñamos en la institución, y que las decisiones que tendrán que tomar estarán basadas en principios que cambiarán rápidamente.

También sabemos que la educación formal que les brindamos no constituye la única posibilidad de formación, porque los jóvenes aprenden por su cuenta, aprenden desde los medios analógicos y digitales, desde las redes y las comunidades de práctica que conforman –como también lo hacemos los docentes-, y aprenderán en sus trabajos una vez que se inserten en el mercado laboral. Porque, como decíamos antes, el aprendizaje es un proceso continuo que dura toda la vida.

La formación no se limita a un producto, un estado acabado o la finalización de un proceso educativo. La formación implica un modo de organización y de auto-organización que se vincula con la producción cultural y se articula con la institución de

referencia pero no es determinada por ella. Se construye desde una lógica relacional en la cual coexisten exterioridad e interioridad, en una dinámica que resulta tanto de la acción personal como de la influencia de las condiciones que establece el entorno de formación (J. Huergo, 2007).

La universidad no debería ser una institución desconocedora y aislada de lo que sucede en el mundo del trabajo. La separación entre los conocimientos que ofrecen las instituciones educativas y los que circulan en los ámbitos laborales no beneficia a los estudiantes, sino que por el contrario, obstaculiza su inserción en la profesión, pues el aprendizaje conlleva a *“un cambio persistente en el desempeño humano o en el desempeño potencial... [el cual] debe producirse como resultado de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo”* (Driscoll, 2000, cit por G. Siemens). El aprendizaje es un proceso que cada vez más ocurre al interior de ambientes complejos y difusos, con elementos centrales cambiantes que no están bajo el control completo de los sujetos.

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos, de las redes, de la complejidad y de la auto-organización. Los conectivistas nos explican que la tecnología está “recableando” nuestros cerebros, porque las herramientas que usamos definen y moldean los pensamientos, como siempre ha sucedido con todas las invenciones culturales que han creado los hombres. Sin embargo, un fenómeno que es preciso analizar en la actualidad es que no sólo las personas aprenden. También lo hacen las organizaciones. Cada vez hay mayor interés por la gestión del conocimiento, por lo cual resulta necesario contar con teorías que expliquen las relaciones entre el aprendizaje individual y el organizacional. En esta dinámica, las tecnologías de la comunicación y la comunicación cumplen un rol fundamental, pues realizan o ayudan a realizar muchas de las complejas actividades vinculadas con el procesamiento de la información.

En este mundo interconectado en el que vivimos, saber “cómo” hacer algo y saber “dónde” encontrar los conocimientos necesarios para realizarlo, no son menos importantes que saber “qué”, pues nuestra habilidad para aprender lo que necesitamos mañana y para establecer conexiones múltiples, es más importante que lo que sabemos hoy.

Estas capacidades para buscar información y poder analizar su validez y legitimidad, son meta-habilidades que es preciso desarrollar en nuestros estudiantes, quienes tendrán que actuar muchas veces con conocimientos escasos en sus funciones laborales, y por lo tanto tendrán que saber evaluar su pertinencia. Cuando el

conocimiento se necesita, pero no es conocido, saber conectarse con fuentes pertinentes que corresponden a lo que se requiere resulta fundamental.

Otras veces navegarán en un océano de información, con una sobreabundancia tal de datos que les demandará analizar con presteza cuáles conocimientos son los verdaderamente importantes. La capacidad de sintetizar, de reconocer conexiones y patrones constituye asimismo una habilidad valiosa e imprescindible en los contextos actuales.

¿Cómo permanecer actualizados en una ecología informativa que evoluciona velozmente? J. Brown (cit. por Siemens) plantea que Internet equilibra los pequeños esfuerzos de muchos con los grandes esfuerzos de pocos. A través de los ambientes tecnológicos en los que vivimos continuamente adquirimos nueva información, pero ya no resulta tan factible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar, pues en la actualidad debemos ser competentes para establecer relaciones entre áreas e ideas, y para vincularnos con personas y comunidades que nos puedan ayudar. Entre las comunidades de aprendizaje que se conforman desde los entornos tecnológicos, existe una suerte de “polinización cruzada”, a partir de la cual muchas veces se generan conexiones significativas entre conocimientos de campos dispares, las cuales pueden llevar a crear nuevas innovaciones.

Otra problemática recurrente es el hecho de que en el imaginario de muchas personas los medios se perciben como invenciones tecnológicas que muestran fehacientemente lo que sucede en el mundo. Desde esta idea de que podemos “mirar y escuchar” lo que pasa a través de la televisión, la prensa o Internet -como si estos medios fueran grandes espejos o ventanas abiertas al mundo- subyace una concepción ingenua acerca de de los mismos. En esta postura no se cuestionan las múltiples representaciones que elaboran los medios, pues se piensa que éstos transmiten información objetiva y neutral.

Las “costuras” implícitas en la programación de un canal de televisión mediante las cuales se seleccionan ciertas imágenes provocadoras, se acomodan horarios de audiencias según la conveniencia de intereses políticos y económicos, se fuerzan determinadas situaciones para adecuarlas a discursos ya legitimados, o bien se “arman” hechos a través de diversos recursos técnicos para convalidar opciones ideológicas, por ejemplo, no son tomadas en cuenta por muchos telespectadores que miran a diario emisiones televisivas.

Las situaciones descritas nos llevan a replantearnos el papel de las instituciones educativas en relación a los medios, las cuales deberían asumir el desafío de educar a los ciudadanos acerca de los modos en que se generan y distribuyen los productos culturales mediáticos en la sociedad, para que puedan realizar un consumo selectivo y crítico de los mismos.

Es importante que los docentes aprovechen de manera no arbitraria ni tecnocrática las enormes potencialidades que ofrecen los diferentes medios para la educación. Cuando los medios tecnológicos se utilizan de manera apropiada a partir de sus diferentes formatos, se transforman en valiosas herramientas que posibilitan establecer puentes hacia el conocimiento, diversificando los canales de acceso y ampliando las estrategias didácticas de los docentes.

La desnaturalización de la mirada con respecto a los alcances y propósitos de los productos mediáticos sólo será posible de lograr si concebimos a los medios como objetos de aprendizaje, enseñando a los alumnos a reflexionar críticamente acerca de los procesos que entrañan su producción y circulación. Esta lectura profunda implica también un distanciamiento, a fin de poder analizar los diferentes niveles de representación, los modos estratégicos que se utilizan para la construcción de los significados, y las formas de funcionamiento que adquieren las enormes industrias culturales que imponen sus productos en la sociedad.

Cada vez resulta más necesario enseñar a emplear de manera apropiada los lenguajes de los distintos medios. Esto conlleva a seleccionar los contenidos conceptuales y las habilidades que resultan imprescindibles para lograr una alfabetización múltiple, a partir de la utilización de los códigos específicos de cada uno de ellos y de la apropiación de los elementos más significativos que les son propios. El desarrollo de proyectos que generen actividades creativas por parte de los alumnos, priorizando la expresión en todos sus formatos, constituye un criterio que posibilita incorporar la cultura mediática en las instituciones educativas, a través de prácticas pedagógicas innovadoras.

En la primera página de su libro “Los adolescentes del siglo XXI” (2013) Roxana Morduchowicz nos anuncia la realidad de los consumos culturales del mundo de las pantallas en el que viven hoy los jóvenes, citando el siguiente comentario de una chica de catorce años:

“¿Cómo usé los medios e Internet ayer? Me desperté con la alarma del celular. Escuché música con la computadora. Me conecté a Facebook. Me mensajé

con una amiga. Vi la televisión. Fui a la escuela. En los recreos me conecté al MSN. Llegué a casa y hablé por la tarea en el teléfono de línea. Estuve todo el día conectada a Facebook y al MSN (aunque no los estuviera usando). Escuché la radio por celular. Miré una película por Internet. Me acosté a ver la tele. Al final del día, me fui a dormir con el celular en el MSN y la computadora prendida en Facebook". Fabiana, 14 años

Esta es la realidad actual de muchos de nuestros jóvenes estudiantes. Sin embargo, cuando analizamos el tratamiento que en las instituciones educativas se les da a los productos de la cibercultura en comparación con el que se les da a los productos de la cultura impresa, resulta evidente que se valora más la información escrita que la que se transmite por otros medios, a los cuales se los considera sólo como "auxiliares" de los procesos de adquisición del conocimiento. La diversidad y multiplicidad de códigos que aportan las actuales tecnologías digitales no siempre son reconocidas por los docentes. A estos medios no se los suele considerar como "textos" que poseen particularidades semióticas diferentes a los escritos, mientras que los libros tampoco son concebidos como productos tecnológicos.

Geneviève Jacquinot (1997) observa que llama la atención el hecho de que nunca hubo tanta circulación de imágenes en la sociedad, pero que jamás se han desvalorizado tanto como en esta época. Las TIC han contribuido sobremanera a instalar una enorme variedad y diversidad de imágenes que se distribuyen en el ciberespacio. Sin embargo, esta explosión icónica no ha modificado demasiado la utilización pedagógica de las imágenes en las instituciones educativas. Al respecto, existen varias "ingenuidades pedagógicas" en la enseñanza: limitar las imágenes a su función analógica -considerándolas sólo como captadoras de un mundo real-; seleccionar únicamente aquéllas de carácter documental, creyendo que las de tipo ficcional no resultan educativas; y atribuirles investiduras fantasmáticas, como portadoras de lo que no puede ser objetivamente visto por todas las personas.

Utilizar imágenes en la enseñanza sólo para "traducir" los enunciados de los textos orales o escritos cercena sus potencialidades, pues no permite transformar estos enunciados de manera compleja y creativa. Las imágenes no deberían emplearse sólo como soportes de otros aprendizajes, porque también son en sí mismas contenidos educativos que hay que abordar.

El análisis de los mensajes audiovisuales, por ejemplo, va más allá de los estudios semiológicos, dado que la comprensión acerca de los procesos que entrañan su

construcción y apropiación atañe a varios campos: el arte, la psicología, la antropología, la didáctica, la sociología, etc. El conocimiento acerca de las estructuras y redes de funcionamiento a través de las cuales circulan los mensajes mediáticos es un aspecto que tendría que enseñarse, para no caer en un “aplicacionismo” vaciado de significados.

Finalmente, después de todas estas reflexiones nos preguntamos: para qué sirven las utopías?

Y nos contesta Eduardo Galeano, quien nos dice....

“Ella está en el horizonte.

Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.

Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.

Por mucho que camine, nunca la alcanzaré...

¿Para qué sirve la utopía?

Para eso sirve, para caminar...”

Bibliografía

-Artículo: *"Enzensberger y la industria de la conciencia"*, Blog: Filosofía Esplugues, en: <http://filosofiaesplugues.blogspot.com.ar/2010/02/vi-enzensberger-i-la-industria-de-la.html>

-Artículo: *"Los Nini: jóvenes que ni estudian ni trabajan"*, Diario La Nación, Buenos Aires, en: <http://www.lanacion.com.ar/1263244-los-nini-jovenes-que-ni-estudian-ni-trabajan>

-Bourdieu P. (2000) *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires

-Brunner J. (2000) *"Cibercultura: la aldea global dividida"*, En: <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CIBERCULTURA%20O%20UNA%20ALDEA%20GLOBAL%20DIVIDIDA.pdf>

-Coicaud S. (2010) *Educación a distancia. Tecnologías y acceso a la educación superior*, Biblos, Buenos Aires.

-Coicaud S. (2011) *"Escenarios de innovación en la gestión de programas de educación universitaria a distancia. Entre mitos, urgencias y desafíos"*, Revista RUEDA de la Red Universitaria de Educación a Distancia N° 8, UNICEN, CIN, REUN, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil

-Cols E. (2011) *Estilos de enseñanza*, Homo Sapiens, Buenos Aires.

-Comenius J. (1986) *Didáctica Magna*, Akal, Madrid.

-Conell R. (2006) *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid

-Contreras Domingo J. (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Akal, Madrid.

-Dondi C. (2006) *"La calidad en el e-learning"*, IV Seminario Internacional de Educación a Distancia de RUEDA, Universidad Nacional de Córdoba.

-Etkin J. (2003) *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, Oxford, México

-Gros B. *"De la cibernética clásica a la cibercultura: herramientas conceptuales desde donde mirar el mundo cambiante"*, Universidad de Barcelona, en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_gros.htm

-Hargreaves A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid

- Hargreaves A. (2003) Enseñar en la sociedad del conocimiento, Octaedro, Barcelona
- House E. (1994) Evaluación, ética y poder, Morata, Madrid
- Huergo J. (2007) "*La relevancia formativa de las pantallas*", en Revista Comunicar N° 30, v. XV, Huelva, en: <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=30>
- Jacquinot G. (1997) La escuela frente a las pantallas, Aique, Buenos Aires.
- Morduchowicz R. (2013) Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Negroponte N. (1997) "*Futuro con forma digital*", en Diario Clarín, Buenos Aires
- Negroponte N. (1995) El mundo digital, Ediciones B, Barcelona
- Pea R. (1993) "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación", en: Salomon G. Cogniciones distribuidas, Amorrortu, Buenos Aires.
- Scolari C. (2008) Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva, Gedisa, Barcelona
- Siemens G. (2004) "*Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*", en: <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>