

## Educación a distancia. Encrucijadas, itinerarios y apuestas en torno a la expansión de la modalidad

Cecilia Iucci

*Este artículo es el resultado de una breve investigación financiada por la Subsecretaría de Cultura del Gobierno de la Provincia de Santa Fe desde julio a diciembre de 1997. La investigación, cuya dirección estuvo a cargo de la Profesora Lidia Acuña, se planteó como objetivo un abordaje de la problemática de la educación a distancia (EAD) desde los debates teóricos e ideológicos en los campos de la educación y la comunicación.*

La EAD tiene antecedentes a fines del siglo pasado aunque el desarrollo de las propuestas más significativas puede encontrarse recién a partir de la década del '60.

El nacimiento de la EAD estuvo ligado a la utilización de la correspondencia<sup>1</sup> mientras que la expansión de la modalidad coincidió con el empleo de los medios audiovisuales (televisión, video), del audio (radio y cassette), del fax y, más recientemente, la introducción del diskette, el compact, el correo electrónico, Internet y el uso de satélites para teleconferencias.

Sin embargo, sería un error suponer que se trata de la mera incorporación de medios lo que hace posible la EAD.

La utilización de tecnología comporta un conjunto de prácticas culturales que, como dice Alicia Entel (1995, pág. 54), se desarrollan cotidianamente y están cruzadas por modelos, hábitos, modos de interactuar y de consumir que los actores sociales producen permanentemente en las llamadas "industrias culturales".

Por consiguiente, hablar de EAD hoy supone realizar una lectura sobre el papel de los medios de comunicación y el lu-

gar que fue ocupando el conocimiento como valor en las sociedades capitalistas actuales. Dicho de otra forma, significa hacer referencias tanto a los debates que se dieron y se dan en el campo de la educación como a comprender los nuevos escenarios que inauguraron las tecnologías en comunicación en las prácticas culturales, económicas y sociales.

Actualmente, la cantidad y la diversidad de ofertas de EAD ha crecido de manera exponencial —especialmente las vinculadas con la educación superior. A pesar de este crecimiento, hay que reconocer que la introducción de las tecnologías de comunicación en las prácticas educativas no fue ni automática ni sencilla.

En nuestro país, las polémicas en torno a su incorporación dentro del sistema educativo se han evidenciado en que la aparición de la modalidad a distancia prácticamente se produjo fuera del sistema escolar tradicional, en la falta de sistematicidad de las experiencias, en la poca confianza por parte de los encargados del diseño de las políticas de educación y en la necesidad permanente de requerir "garantías" de calidad de las propuestas.

Los debates en los últimos diez años se han polarizado en “estar a favor” o “estar en contra” y los argumentos que esgrimen unos y otros (aunque no se tenga plena conciencia de ello), descansan en teorías y saberes que distintas corrientes del pensamiento han problematizado en torno a la comunicación y a la educación.

Lo que se pretende en este artículo es realizar un brevísimo recorrido sobre algunas vertientes -teóricas e ideológicas- que inspiraron algunas experiencias de EAD. Para ello será necesario transitar sobre algunas posiciones europeas, norteamericanas y latinoamericanas que influyeron en la ejecución de las experiencias. Dado el escaso espacio que se dispone, el recorrido será necesariamente esquemático.

#### LAS DISTINTAS VERTIENTES TEÓRICAS QUE INSPIRARON LAS PRÁCTICAS DE LA EAD

##### A) LOS APORTES DE LAS INVESTIGACIONES EN LOS PAÍSES ANGLÓSAJONES

La preocupación de algunos países del llamado “primer mundo” por insertar a los trabajadores en el mercado laboral, con los principios fordistas-tayloristas guiando las diversas actividades del sector productivo, encuentra en la modalidad a distancia un camino ideal para llegar a la población que, por diversas razones, quedaba excluida del sistema de capacitación de mano de obra. La posibilidad de traspolar el análisis económico al campo educativo fue producto de una concepción educativa industrial que trasladó los métodos de producción estandarizados y generó economías de escala a través de cursos masificados.

Un ejemplo paradigmático va a reflejar en la Open University de Inglaterra cuya

experiencia será tomada como modelo de educación superior a distancia en distintos países europeos y americanos. La Open University, nacida en 1963 bajo la égida del estado inglés, organizó su curriculum inspirada en un modelo teórico promovido por el alemán Otto Peters, que es el modelo industrial de EAD: producción en serie, separación entre planificación y ejecución, control jerárquico, producción masiva de materiales diseñados para un público homogéneo.

Sara Morgestern, docente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, apunta que “la analogía con la organización industrial parece acentuarse más en el caso de las universidades a distancia y no es casual que en los últimos años se haya retomado en el mundo anglosajón a través de las representativas revistas *Open Learning* y *Distance Education*. Ya en 1983, Peters afirmaba que la división del trabajo en el interior de la Open University se asemejaba a la línea de montaje en la medida en que un servicio masivo de estas características conducía a potenciar la racionalización, la centralización y el control para reducir los costos unitarios por alumno” (1997, pág. 3).

Esta misma consideración ya se advertía 16 años antes en una de las bibliografías clásicas de EAD como es *Educación a distancia: situaciones y perspectivas* de Börge Holmberg, donde se aconseja que “*dado que un curso producido se utiliza fácilmente por un gran número de estudiantes con un mínimo de gastos, la EAD puede ser una forma de comunicación masiva. Cuando se prepara un programa de comunicación masiva, es práctico ampliar los métodos de trabajo industrial*” (1981, pág. 12).

Con este criterio, la posibilidad de la masividad que permite la EAD tiene la capacidad de potenciar la especialización planteada en el sistema educativo tradicional. La organización fordista no es sólo producción en serie, su correlato necesario es el consumo masivo, en este caso propulsado por las expectativas crecientes de acceso a una educación superior.

Esta equiparación de la comunicación a la "comunicación de masas" era el resultado de una línea de estudios que hacía su aparición a principios de siglo en EE.UU. Allí se imponía como paradigma metodológico y epistemológico el funcional-conductismo que resumía investigaciones tan dispares como las de la psicología social, la sociología, la sociometría, la estadística y el marketing, y en la que se consideraba a la teoría de la comunicación como una tecnología social.

El blanco alrededor del cual se centraron los estudios fueron los efectos de los "mass media", expresión que sintetizaría una concepción de sociedad fuertemente vinculada con el mercado y el consumo. Los efectos de los mensajes emitidos masivamente por los medios serían cuidadosamente analizados en relación a la funcionalidad a todo un sistema social.

Como dice Blanca Muñoz, el funcionalismo permitió "un tipo de investigación adecuada a la organización de las necesidades del consumo colectivo" (1989, pág. 23); en donde "la posición funcionalista aportó al tema de los mass media unas constantes en que las nociones de equilibrio y coherencia de la estructura social perfilaban unos análisis en los que la hipótesis de la autorregulación cumplía la función más importante" (1989, pág. 61).

La confluencia entre realismo, conductismo, pragmatismo y empirismo de diferentes campos científicos desarrolló un tipo de investigación en donde el sentido práctico prevalece sobre ella.

Pueden diferenciarse dos etapas en los estudios funcionalistas, aunque el núcleo del que se partía era el mismo. En la primera de ellas se hace hincapié en la comunicación de masas como una nueva estructura social en la que la difusión y transmisión diaria de ciertos mensajes afectan a las audiencias.<sup>2</sup>

A partir de los años '50, la investigación se desplaza del estudio de los efectos persuasivos de los medios a los efectos artificiales que podrían actuar y lograrse a través de este tipo de comunicación. Así se conforma una teoría de los efectos cuya finalidad es una profundización en el conocimiento de los cambios de actitud y de conducta. Esta úl-

tima línea se endurecerá alrededor de los años '70 y prueba de ello será la orientación hacia la industria propagandística.<sup>3</sup>

Los aportes de las investigaciones realizadas por Wiener, Weaver y Shannon en los '50 fueron cruciales para el análisis de la efectividad de los mensajes, realizados desde lo que se llamó la teoría matemática de la información. Los estudios matemáticos inauguraron conceptos tales como ruido, redundancia y retroalimentación, nociones que permitieron concebir un modelo circular que, de alguna manera, cerraba (y complejizaba) el famoso circuito definido por Harold Lasswell: quién, dice qué, por qué canal y con qué efectos.

La cibernética iba a complementar el esquema matemático asegurando el control y la automaticidad de los mensajes.

La apropiación por parte de la psicología social de estos conceptos propios de los estudios matemáticos y cibernéticos (además de los de redes, equilibrio, canales) permitiría leer los comportamientos grupales y la manera en que la interacción social afecta a las actitudes de los individuos dentro de estos grupos.

La aparición de un libro de G. Miller publicado en 1956, revolucionará el campo de la psicología al formular la hipótesis de que la capacidad para canalizar unidades de información de manera simultánea estaba limitada a 7 ítems ( $\pm 2$ ). Miller recuperó el famoso esquema de Shannon que fue traspolado como esquema general de la comunicación humana. El texto fue considerado como el punto de inflexión que generaría el nacimiento de la psicología cognitiva. (De Pablos Pons, 1994, pág. 46).

Estos estudios serán decisivos en cuanto a la concepción de los medios en la escuela. La

posibilidad de manipulación y control de los mensajes señalará el camino para pensar un nuevo campo que aparecerá en los años '50 en los EE.UU.: la tecnología educativa.

Sostiene Mariana Maggio que *"la inversión militar que realiza Estados Unidos en programas de adiestramiento favorece la incorporación de los aportes del conductismo a los desarrollos de la tecnología educativa. Esta influencia se manifiesta en diseños instructivos, en los que aparecen enfatizadas las nociones de estímulo y refuerzo [...] La investigación de la época aparecía centrada en los materiales, los aparatos y los medios de instrucción, encaran-do la comparación entre medios, a partir de la elaboración de instrumentos para su evaluación y selección"* (1995, pág. 28).

Paralelamente, los trabajos de Piaget y Vigotsky abrían el camino para crear una nueva psicología que concebiría a los procesos de aprendizaje desde el enfoque cognitivo.

Dice De Pablos Pons: *"el enfoque del procesamiento de la información se constituye en la corriente dominante de la psicología cognitiva, la cual no representa precisamente una ruptura con el enfoque conductista, sino una evolución del mismo en determinados aspectos. Como afirma Brunner, 'la revolución cognitiva constituyó una respuesta a las demandas tecnológicas de la revolución postindustrial'. El procesamiento de la información parte de premisas tales que las operaciones de codificar, almacenar, comparar, localizar, etc. están en la base de la inteligencia humana"* (1994, pág. 46).

También fueron fundamentales los aportes de la teoría general de los sistemas formulada por Von Bertalanffy. Dice Juan de Pablos Pons: *"una de las aportaciones más*

*evidentes al cuerpo teórico de la Didáctica provenientes de esta teoría se ha concretado en el concepto de modelo concebido como una representación formalizada de algunos aspectos de la realidad estudiada o la intervención propuesta*" (1994, pág. 48).

Hacia los años '60 y '70 la tecnología educativa es caracterizada como un conjunto de procedimientos, principios y lógicas para atender los problemas de la educación cuyos presupuestos estaban basados en que *"la utilización de instrumentos derivados del avance técnico mejorará automáticamente la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos y abrirá incluso posibilidades para la sustitución del profesor. Tras esta pretensión, aparece implícito un concepto de enseñanza como mera transmisión de información"* (Maggio, 1995, pág. 29).

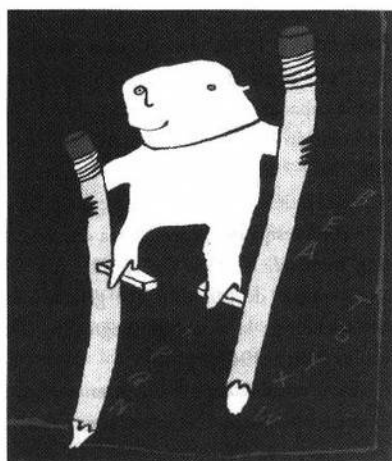
Al tener una concepción informacional de la enseñanza, la tecnología iba a constituirse en una herramienta central de los intentos de reducción del ruido pedagógico. La confianza en la tecnología (en cuanto a la masividad de la llegada y como controladora del proceso de enseñanza-aprendizaje) y la concepción pasiva del receptor, abrieron las puertas a diversas propuestas de EAD que se inscribían dentro de este optimismo teórico.

Los avances en el terreno de las investigaciones se aplicaban directamente a las propuestas de EAD. Así, se producían paquetes de materiales que respondían a objetivos prefabricados en el diseño a los cuales el estudiante debía atenerse mediante instructivos.

## B) OTRAS CORRIENTES QUE SE DESARROLLARON EN EUROPA

Del mismo modo en que la teoría comunicativa funcional-conductista tiene anclados sus principios en el pragmatismo, el organicismo y el positivismo; la teoría comunicativa que se desarrolla en Europa (especialmente en Alemania y Francia) es una síntesis de postulados procedentes de la teoría del conflicto, el psicoanálisis y la filosofía dialéctica. Frente al funcionalismo, tanto la Escuela de Frankfurt como el estructuralismo comunicativo se interrogan sobre los efectos que sobre la sociedad y los individuos están ejerciendo la sociedad de consumo y sus sistemas de comunicación.

Frankfurt funda sus estudios en la interconexión de sociedad de masas, autoritarismo y comunicación mediática.<sup>4</sup> Adorno, Horkheimer y Marcuse, los principales exponentes, realizarán un planteamiento general de la ideología de la sociedad de masas.



Desde una posición absolutamente crítica a la racionalidad del siglo XVIII realizarán una descripción de los resortes económicos que inciden en las nuevas “supersticiones” hasta detallar los efectos psicológicos masivos que genera la publicidad. Según la teoría crítica, la industria cultural será la encargada de administrar las mercancías de acuerdo al criterio que imponga el mercado. Ya no se puede hablar de comunicación de masas como un fenómeno neutro sino de industria cultural como una cuestión ideológica.

Apunta Blanca Muñoz: *“el fenómeno de la comunicación sólo cobra sentido al ser entendido como proceso social. Al igual que el conocimiento, y como lo planteó Adorno [...] la objetivación de lo que es comunicación únicamente se alcanza al hacerse praxis social. Y los medios técnicos han convertido en realidad material la categoría filosófica de superestructura. [...] La escuela de Frankfurt pone a los medios de comunicación sobre su cabeza y explica que esos canales de transmisión aparentemente inofensivos son un flujo continuo de modificaciones y reajustes del poder. Lo que establece, pues, la unidad forma de los mass-media es la sistematicidad objetiva con la que se construye la subjetividad social”* (1989, pág. 104). Y sigue: *“la tecnología actúa como una unidad; así, en los términos de Adorno y Horkheimer los automóviles, las bombas y las películas funcionan como factores de cohesión del sistema. De esta manera, la cultura massmediática se constituye en un elemento nivelador entre economía, mediación tecnológica y consumo. Los medios masivos serán los operadores del traspaso de la industria de los objetos a la industria de los fenómenos culturales”* (Op.Cit., pág. 119).

A pesar de la diversidad de los mensajes –informativos, publicitarios, de entretenimiento, culturales– hay una uniformidad ideológica de origen que los congrega. Así, la variedad de los contenidos y la uniformidad de los mensajes invaden al individuo con una cosmovisión del mundo que responde a los intereses de una clase: la burguesía.

Imaginemos entonces las consecuencias que, según esta corriente, supondría la utilización de los medios. Hasta tal punto este pensamiento influyó en la sociedad europea que no fue casual que la propiedad de los medios –muy especialmente los audiovisuales– recayera en manos estatales. La concepción de la omnipotencia de los medios generó, desde un sentido totalmente opuesto al sistema norteamericano, el mismo imaginario sobre la tecnología: ella era fuente de poder que podía ser utilizada en el control del proceso de enseñanza. Por ello, tampoco es casual que la Open University haya nacido bajo la égida del estado inglés.

Lo que podría definirse como común a ambas corrientes (apocalípticos e integrados, según la calificación no muy feliz de Umberto Eco) es el peso social que adjudican a los medios, concepción que pone de manifiesto, paralelamente, la incapacidad del individuo de ser crítico ante la exposición mediática.

En cuanto al campo de la tecnología educativa europea, Juan De Pablos Pons nos señala que son los trabajos de Skinner los que van a marcar el rumbo de las investigaciones en educación: *“Los trabajos de Skinner basados en el condicionamiento operante y aplicados a la enseñanza programada dan lugar a una vertiente de desarrollo [...]”*

que en el Reino Unido marca el arranque de la tecnología educativa como campo de estudio. Durante los años cincuenta la psicología del aprendizaje se va incorporando como campo de estudio de los currícula de tecnología educativa. Los cambios trascendentales que se producen en estos años en forma de nuevos paradigmas de aprendizaje van a influir como disciplina de los currícula pedagógicos. La década de los sesenta aporta el despegue de los medios de comunicación de masas como un factor de extraordinaria influencia social [...] Su capacidad de influencia sobre millones de personas generará cambios en las costumbres sociales, la forma de hacer política, la economía, el 'marketing', la información periodística, y también en la educación. El ámbito anglosajón, sobre todo Estados Unidos y Canadá, constituye el núcleo original de este fenómeno revolucionario en el terreno de la comunicación. Inevitablemente este cuerpo de conocimientos también será incorporado a la tecnología educativa en la vertiente de las aplicaciones educativas de los medios de comunicación de masas" (1994, pág. 41).

En cuanto a los aportes que brindó el estructuralismo <sup>5</sup> a los análisis de la tecnología en las prácticas educativas, resultaron fundamentales las corrientes que se abrieron a partir del texto de Saussure.

La propuesta estructuralista descansa en la noción de totalidad en donde los componentes adquieren diferentes valores de acuerdo a su posición dentro del sistema. El juego de las jerarquías que supone el sistema de relaciones —estructura/superestructura, imaginario/real, consciente/inconsciente— abrió el campo para considerar el sustrato en donde descansan las significaciones sociales. La significación se-

rá entendida desde un enfoque que abarca la totalidad de los campos del conocimiento. Por ello, la metodología del estructuralismo fue apropiada desde la antropología, la lingüística, la historia, la crítica literaria, la lógica, la psicología, entre otros.

La comunicación de masas sería uno de los principales objetos de análisis ya que permite observar con claridad lo manifiesto y lo latente, lo subliminal y lo expresado, lo denotado y lo connotado, la relación entre lo consciente y el inconsciente colectivo. En definitiva, hay un interés práctico que guía las líneas de trabajo de la semiología: desenmascarar las formas y los modos en que el poder central se presenta bajo una aparente naturalidad.

Desde la antropología hasta la psicología y la teoría de la comunicación "*habrá que dirigirse a la misma constitución interna del discurso ideológico de los medios. La condición lingüística de los procesos de alienación en ningún otro sistema se hace tan evidente como en el comunicativo. Los mass media son la situación límite de un proceso ideológico sistemático*" (Blanca Muñoz, pág. 207).

Lévi-Strauss, Jakobson, Tinianov, Propp, Greimas, Kristeva, Barthes, y las lecturas de los textos de Marx y Freud a partir de Lacan y Foucault, serán los principales exponentes.

Los aportes de los estructuralismos a la educación se expresarán en la denuncia de la aparente inocencia de los diferentes mensajes que circulan en la sociedad, especialmente de la penetración de los mensajes mediáticos en la escuela.

América Latina fue receptora de estas vertientes de una manera muy particular, ya que fueron resignificadas dentro del convulsionado horizonte del "tercer mundo".

En los '60, confluían algunas vertientes del marxismo (Gramsci, Adorno, Horkheimer), del optimismo tecnológico ligados a la "communication research" norteamericana, además del instrumental que proporcionaba el estructuralismo para develar los mensajes que circulaban en los medios de comunicación.

La expansión de la EAD se inscribirá dentro del horizonte sintetizado en la dicotomía de liberación o dependencia y en un mundo donde las revoluciones podían cristalizarse en América Latina. Así, nacen o se desarrollan tanto los planes de alfabetización como modelos más integrales de educación que adscriben a las ideas de Paulo Freire y de otros intelectuales de la llamada teoría de la dependencia, <sup>6</sup> en un esfuerzo por componer síntesis propias de un pensamiento latinoamericano.

Los trabajos de Freire fueron decisivos en lo que respecta a la concepción de la escuela como lugar de expresión de la clase social dominante y, por lo tanto, al servicio de unos intereses de clase que es la que detenta el poder del Estado. Su pedagogía apuntaba a buscar elementos *"para el diseño de alternativas metodológicas que permitieran adecuar contenidos y materiales de enseñanza tanto a la realidad campesina como a los requerimientos que imponía la implementación de un nuevo modelo de producción económica y formas renovadas de producción"* (Carlos Vigil, 1989, pág. 77).

Al entender la acción educativa como un acto de producción y comunicación de conocimientos relacionados con la realidad y situación del campesinado y sustentado en la teoría de la falsa conciencia, ingenua respecto de sus intereses y posibilidades, Freire propuso una investigación de la temática campesina. Mediante ella los incorporaba como actores en el proceso de analizar su realidad, las estructuras vigentes y los factores que inhibían e imposibilitaban su participación real en la vida económica, social y política. Se trataba, al decir de Freire, de estudiar el *"pensar del pueblo, sus ideales, sus inquietudes, su temática"* (Vigil, 1989, pág. 77). Es decir, se intentaba entender las representaciones de los campesinos, el modo en que visualizaban los procesos sociales y sus contradicciones y la forma en que dichos grupos construían la realidad social.

El gran objetivo era modificar la realidad de los países tercermundistas, superar el obstáculo del subdesarrollo. La posibilidad de leer y escribir debía inscribirse no dentro de un proyecto escolarizado, sino dentro de un proyecto político social de cambio: la lectoescritura se convertiría en una de las herramientas fundamentales en la generación de las condiciones para la emancipación de los sectores sociales más marginados. Por ello, el trabajo grupal era el eje de este tipo de propuestas; el monitor -en las propuestas educativas populares o a distancia- no sólo era el auxiliar del maestro sino el líder encargado de la proyección de tareas comunitarias del grupo.

*"La pedagogía de Freire se inserta decididamente en un marco social de dependencia y opresión, y busca, mediante una reflexión dialógica, despertar en los oprimidos una con-*



*ciencia crítica que les permita liberarse y actuar sobre la realidad, transformando su entorno social. De este modo, la educación se concibe íntimamente ligada a la construcción de una sociedad más justa, en la que se superen las estructuras opresoras. Aun cuando los cambios de las estructuras no se puedan dar a través de procesos educativos, sino a través de cambios políticos, sociales y económicos, la conciencia juega en ellos un papel tan importante que, sin su liberación, estos cambios no serían posibles*" (Infante, 1983, pág. 45).

Por ello, los medios (como parte de los aparatos ideológicos del estado) debían estar al servicio de la emancipación latinoamericana en donde la educación se constituiría en una herramienta política: las clases populares podrían así apoderarse de los medios para liberarse de la opresión ejercida por la clase dominante.

También influyeron los trabajos que desde los años '50 desarrollaba la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) sobre los obstáculos que impedían el desarrollo. Identificar que esos obstáculos no eran solamente de carácter económico sino que tenían relación con aspectos socio culturales, hizo que se planteara una salida integral con propuestas en todos los órdenes, en donde la educación jugaría un papel central.

En el ámbito de las ciencias sociales, la antinomia desarrollo/subdesarrollo será cuestionada fuertemente desde los binomios imperialismo/independencia y dependencia/liberación.

*"El planteo centro-periferia no es nuevo: está claramente expresado en las formulaciones cepalinas [...] La novedad está en resaltar la existencia de relaciones estructurales y globales que unen las situaciones periféricas al*

*centro. Desarrollo/subdesarrollo no son una antinomia; se trata de dos caras de una misma medalla"* (Carlos Vigil, 1989, pág. 75).

Paralelamente a este desarrollo de la teoría social latinoamericana, el campo de estudios de la comunicación amalgamó el pensamiento instrumental en la investigación norteamericana.

En los años '60 se institucionalizan los estudios de comunicación en América Latina e hizo su aparición el Centro Internacional de Estudios Superiores para América Latina (CIESPAL), una iniciativa de la UNESCO, con sede en Quito (Ecuador).

*"En el ámbito de la investigación de la actividad de la CIESPAL se concentró en tres formatos de trabajo:*

*- Estudios de la estructura y contenidos de la prensa.*

*- Análisis de audiencias urbanas*

*- Relevamientos comparativos de los medios de comunicación"* (Edgardo Carniglia, 1998, pág. 78).

Según Jesús Martín Barbero (1992, pág. 28), hacia fines de los '60 la modernización desarrollista convierte la comunicación en terreno de punta de la difusión de innovaciones que llega animada por un proyecto teórico que reduce la comunicación a los medios. *"En América Latina – escribe Nun– la literatura sobre los medios masivos de comunicación está dedicada a demostrar su calidad, innegable de instrumento oligárquico imperialista de penetración ideológica, pero casi no se ocupa de examinar cómo son recibidos sus mensajes y con cuáles efectos concretos. Es como si fuera condición de ingreso al tópico que el investigador olvidase las consecuencias no queridas de la acción social para instalarse en un hiperfuncionalismo de izquierdas"*.<sup>7</sup>

De esta manera se produce una escisión entre las prácticas (herramientas para la utilización de los medios) y la crítica (denuncias sobre la dominación mediática). *"De esta amalgama esquizoide no permitieron salir ni el pensamiento de la Escuela de Frankfurt ni la semiótica. Pues lo que, especialmente en los textos de Adorno, se leyó fueron argumentos para denunciar la complicidad intrínseca del desarrollo tecnológico con la racionalidad mercantil. Y al asimilar la lógica del proceso industrial a las leyes de acumulación del capital la crítica legitimó la huida: si la racionalidad de la producción se agota en la del sistema no había otra forma de escapar a la reproducción que siendo improductivos!"* (Jesús Martín Barbero, 1992, págs. 28 y 29).

En este sentido, los medios eran concebidos como aparatos ideológicos (tal como lo considera Althusser) y había que apropiarse de ellos para poder cambiar los términos de dominante-dominado. El carácter denunciante de los planteos sobre los efectos de las industrias culturales (en franca contraposición a la denominación de "mass media" propuesta por la investigación norteamericana) se hacía extensivo al papel de la educación como expresión de la clase burguesa.

En los '70, los análisis de Antonio Pasquali, Ana María Nethol, Mabel Piccini, Armand y Michele Mattelart, Héctor Schmucler, señalaban el carácter político e ideológico de los medios masivos (no sólo en sus mensajes sino también en cuanto a la posesión de los mismos) y su articulación cada vez más pronunciada con el sistema educativo.

Las investigaciones giraban entonces en torno a la manipulación ideológica de los

mensajes, a la propiedad monopólica de los medios por parte de las clases dominantes, a las políticas de comunicación, la comunicación alternativa y la educación y comunicación popular. Este carácter denunciante de las investigaciones se visualizó especialmente en el cruce entre comunicación y educación: el imperialismo se hacía evidente en los usos de las tecnologías de comunicación (inclusive sobre la apuesta de la utilización del satélite que proponían organismos internacionales como la UNESCO) al servicio de la educación bajo la forma modernizante y democrática de extender la educación a todos los sectores sociales.

Uno de los textos de Roland Barthes, *Mitologías*, será clave en América Latina para desarticular y develar la forma en que se estructuran los mensajes dominantes bajo una aparente inocencia.

Hacia los '80 se produce un giro en los estudios comunicacionales en América Latina, coincidente con un movimiento general de las ciencias sociales. El paulatino recupero de las democracias en la región significó la vuelta a los países de origen de los intelectuales y analistas, lo que permitió repensar las mediaciones que existían entre la emisión y la recepción. Se pasó de señalar la opresión del poder y de la pasividad de las audiencias, a estudiar las formas que adquiere la resistencia en el marco de una cultura híbrida. Toma una mayor importancia el estudio de la cultura, esto es, la dimensión simbólica de la vida social, las formas de producción, circulación y consumo de las significaciones sociales.

Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Beatriz Sarlo, Oscar Landi, Aníbal Ford, Jorge Rivera, Jorge González, Daniel Prieto Castillo, Teresa Quiróz, Raúl

Fuentes Navarro son algunos de los principales analistas latinoamericanos que adscriben a este nuevo giro mientras que los europeos Raymond Williams, Stuart Hall, Umberto Eco, Pierre Bourdieu y los norteamericanos Becker y Geertz son los pensadores recuperados en nuestra región.

*"Entre los distintos formatos de esta clase de investigación se pueden mencionar estudios sobre:*

- *prácticas, consumos e identidades culturales,*
- *géneros, discursos y narrativas mediáticos,*
- *industrias culturales y transformación de la vida cotidiana,*
- *recepción de las audiencias de los medios,*
- *mediatización de la sociedad y la política"* (Edgardo Carniglia, 1998, pág. 84).

Así, estamos asistiendo a una reformulación de concepciones en todos los campos al que no es ajeno el campo educativo. La visión sobre la tecnología ya no se dirige en la simplificación -harto injusta por la complejidad que tienen los planteos frankfurtianos- entre apocalípticos e integrados. Se advierte la complejidad de las sociedades actuales y en ese marco, de incertidumbre, de crisis de los grandes relatos que explicaban el mundo, aparece tímidamente una especie de cartografía, tan incierta y precaria, que intenta explicar los nuevos fenómenos sociales.

Este giro también permitió visualizar de manera muy diferente a la EAD: los medios ya no tendrían el papel omnipotente ni los receptores serían pasivos. El tránsito a este tipo de reflexiones en donde los medios y los mensajes se dirimen en las mediaciones culturales, sin lugar a dudas, favoreció la proliferación de experiencias.

## LOS INICIOS DE LA EAD. LAS PRINCIPALES EXPERIENCIAS EN EL MUNDO

Inglaterra constituye el punto geográfico señalado como origen de las primeras experiencias de EAD. Sin embargo, hay disparidad de criterios cuando se define el momento del inicio de lo que se denomina EAD.

Muchos de los autores consultados y de los entrevistados coinciden en determinar como punto de partida de la EAD a la Open University. Gustavo Cirigliano (1986) señala que en 1963 el Partido Laborista -desde la oposición- presenta una propuesta de creación de una Universidad del Aire, nombre que va a ser cambiado por el de Universidad Abierta. Ésta será señalada como la primera experiencia de EAD dado que reúne las características de la modalidad tal cual como la conocemos hoy.

Otros autores,<sup>8</sup> en cambio, entienden que los primeros intentos de EAD se los debemos a Isaac Pitman, quien intentó organizar la enseñanza por correspondencia en 1840. El sistema que creó estaba basado en tarjetas postales que eran enviadas a estudiantes a quienes se les invitaba a transcribir taquígraficamente pasajes cortos de la Biblia, que luego debían ser devueltos para su corrección. Para unos, Pitman constituye el primer caso de EAD y para otros, es sólo un antecedente: *"El sistema de Pitman constituye de esta manera el primer antecedente aunque no concebido y organizado con las pautas que imperan en la actualidad de EAD"* (Fainholc, 1980, pág. 42).

Esta experiencia, como analizaremos más adelante, constituirá un estigma fundamental en el imaginario colectivo sobre

las significaciones de la EAD.

El sistema inaugurado por Pitman fue imitado en EE.UU., Alemania, Gran Bretaña y Suecia en la última mitad del siglo XIX, para atender la necesidad de estudio de los adultos durante el tiempo libre.

Australia, en 1909, dictó una ley por la que aquellos que no podían asistir a clases regulares en los "campus" universitarios, obtuviesen grados externos; no obstante, las propuestas de EAD australianas se orientaron fundamentalmente a los cursos de perfeccionamiento docente.

En los años '40 nace, de la mano de un cura colombiano, radio SUTATENSA que por ser la primera experiencia latinoamericana se convirtió en el faro que orientó prácticas similares posteriores.

Aparecieron en escena también los cursos de educación superior por correspondencia de la entonces Unión Soviética, hace ya más de 50 años, los que produjeron miles de especialistas en los campos de la ciencia, la ingeniería y la tecnología.

En Japón, a partir de 1954, se inician cursos por correspondencia para estudiantes de tiempo parcial, en el nivel de educación secundaria incluyendo en forma cre-

ciente el uso de la radio y la televisión.

Desde 1963, Francia experimentó en 5 Universidades lo que se llamó la radio pedagógica, pasando posteriormente a los centros de teleenseñanza universitaria.

En 1965, la universidad canadiense Simón Fraser abrió sus puertas a 2.500 alumnos con la modalidad tradicional e incorporaba 5 cursos de EAD que tenían 55 alumnos.

En Suecia, en 1967, se fundó el Comité de Televisión y Radio Educativas (TRU) orientado a servir a la población adulta, con una gran variedad de experiencias educativas (en medicina, física, ciencias sociales, etc.) y para niveles medios, universitarios y de divulgación.

El Instituto de Administración Municipal Brasileño comienza, en 1967, a ofrecer cursos a distancia para el entrenamiento de empleados municipales.

Entre fines de 1969 y principios de 1970, aparece un grupo que comienza un programa de alfabetización en Las Canarias, dando origen al sistema ECCA. También durante 1969 aparece el primer programa de INCUPO en Argentina, experiencia considerada como pionera en el país. En 1972, la Universidad Nacional de México incorporó a su estructura el Sistema Universidad Abierta (SUA) y ha sido una de las pioneras en América Latina en EAD en el nivel superior.

La República Federal Alemana se centró en diversas formas de EAD, especialmente para carreras tecnológicas y en la formación de educadores. En este sentido debemos mencionar la creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia que funciona desde 1973.

En 1976 comenzaron a funcionar la



Universidad Abierta de Israel y la Universidad Nacional de Venezuela. En 1977 empezó a trabajar la Universidad Nacional a Distancia de Costa Rica.

En 1978 fue creada la Radio Central y Televisión Universitaria China con el propósito de entrenar y capacitar básicamente a los docentes de escuelas primarias y secundarias. En los '80 se produjo una verdadera expansión de la oferta de EAD y paralelamente se fueron creando asociaciones y realizando congresos con el objetivo de reflexionar sobre las características de la modalidad y —sobre todo— a delinear las pautas para diferenciar lo que es EAD de lo que no es. Esta explosión de ofertas, impulsadas por la aparición de las nuevas tecnologías, hacen imposible la sistematización de la información sobre estos programas.

Como bien sintetiza Beatriz Fainholz, *"son numerosas en estos momentos las creaciones de Universidades abiertas o a distancia en el mundo entero, que sería imposible siquiera enunciarlas en un trabajo como éste. Se debe añadir que no sólo creaciones de este tipo apuntan a la enseñanza superior, sino a otros niveles, ya sea de alfabetización, de extensión agropecuaria, de promoción comunitaria, de capacitación en servicios, de educación de adultos en general, etc."* (1980, pág. 43).

Vale otra aclaración: la mayoría de las experiencias que se pueden relevar —de las que constan datos o están registradas en algún documento o bibliografía— están ligadas fundamentalmente al sistema oficial de educación.

## UN BREVE RECORRIDO POR EXPERIENCIAS EN NUESTRO PAÍS

La EAD surge como práctica más bien marginal dentro del campo de la educación. Marginal, porque se inicia en Argentina en la primera década del siglo fuera del sistema escolar tradicional y —en algunas experiencias— ligadas a la capacitación laboral en oficios "menores". Los materiales impresos y el uso de la correspondencia con fines educativos serán los medios utilizados para las propuestas a distancia.

Esta marginalidad de la EAD se hace evidente al momento de reconstruir históricamente la oferta de la época: la falta de registros sobre estas prácticas demuestra la discontinuidad de las propuestas y el poco peso que tenían con respecto a la educación presencial formal.

Es recién a fines de los '60 cuando aparecen las principales prácticas en EAD, coincidentemente con la expansión de esta modalidad en casi todo el mundo. A mediados de los '70 la dictadura militar abortó un sinnúmero de propuestas a distancia por considerarlas subversivas. En los años '80 cuando se produce una proliferación de ofertas de EAD, paralelamente con la fuerte problematización del uso de la tecnología en comunicación en el ámbito educativo.

Nos cuenta Marta Mena<sup>9</sup> que los antecedentes en EAD datan de la primera década del siglo, cuando ya existían academias particulares que ofrecían cursos prácticos por correspondencia, de estilo similar a los desarrollados en EE.UU. y Suecia.

Según Roberto Ronchi,<sup>10</sup> en la década del '30 aparece la primera Universidad que incorporará la EAD: ULSA (Universidad

La Salle de Sud América) dedicada a la capacitación laboral.

Como vimos más arriba, es en los '60 cuando surgen una serie de experiencias en América Latina que tendrán impacto en el país. En las mismas la radio cumplirá un rol fundamental. Así, podemos citar el plan de alfabetización que, bajo el título "Nunca es tarde", desarrolló Susana Roggero en Radio Nacional. Este constituyó el primer programa de sistema abierto que utilizaban cartillas.

En la misma época, la Universidad de Buenos Aires, a través de su Departamento de Lingüística, llevó a cabo en el Chaco Salteño un programa bilingüe para maticos que enseñaba, con el uso de la radio el castellano como segunda lengua.

A fines de la década aparece INCUPO (Instituto de Cultura Popular) <sup>11</sup> que, para muchos entrevistados y autores, constituye la primera experiencia de EAD del país en sentido estricto. INCUPO toma la vertiente latinoamericana tercermundista iniciada por radio SUTATENSA en Colombia en los años '40.

El pensamiento de Freire orienta las prácticas de INCUPO, particularmente el plan de alfabetización destinado a la población más pobre del nordeste argentino, brindando alfabetización por radio en el medio rural y otros programas de educación popular.

La forma alternativa de educación se plantea al margen del sistema escolar porque se considera que éste no da las respuestas necesarias a los requerimientos de desarrollo del país. La propuesta de INCUPO se centrará en las poblaciones rurales, donde leer y escribir se transforma en una más de las tareas comunitarias, cuyos tutores serán los mismos líderes de la comunidad.

Hacia fines de la década, la Secretaría de Estado de Comunicación y el Servicio Oficial de Radiodifusión crean el Plan Radiofónico Argentino, que incluye varios programas educativos:

- "Pasaporte al futuro", plan de escuela secundaria a distancia.
- El ciclo "El mundo y Ud.", que incluía un programa de educación sanitaria "La salud primero", ambos subvencionados por

UNESCO.

La calidad de estos programas los hizo acreedores a varios e importantes premios en el país, en Japón y en España.

También en esta década surge la televisión educativa que desarrolla algunos programas a distancia. El Consejo Nacional de Educación Técnica crea "Telescuela Técnica" que brindará cursos, primero a través de la televisión y más tarde a través de la radio. Este organismo, aún con muchos inconvenientes, sigue desarrollando sus actividades utilizando televisión, radio y algún apoyo de material de impreso.

Hubo otros programas educativos en radio y televisión, pero muchos de ellos fueron utilizados más como apoyo a la labor del aula que como cursos a distancia propiamente dichos.

Los recelos hacia la modalidad por parte de organismos oficiales comenzaron a ceder tímidamente hacia fines de la década del '60. Desde el Ministerio de Educación, la Dirección Nacional de Educación del Adulto comenzó a desarrollar experiencias en varias provincias como parte del Plan Multinacional de Educación de Adultos.

Los logros de estos intentos hicieron que el Ministerio incluyera en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad para el período 1971/75, el desarrollo de distintos cursos a distancia. Así, surgen el plan de formación y actualización de los cuadros de las Fuerzas Armadas y el Plan Nacional de Educación Permanente que emprendió junto con la UBA.

En 1971, en la Universidad de San Luis, apoyado por diferentes organismos nacionales, se pone en funcionamiento un Programa de EAD orientado a la educación para adultos. El programa se cerró en

1976 pero se reiniciará en 1986 con otras características.

En 1973, la flamante Universidad Nacional de Luján —que tanta importancia tuvo en el desarrollo de la modalidad— pondrá en funcionamiento una serie de programas de EAD. Es preciso notar que —según reflexionó Graciela Carbone<sup>12</sup>— se discutía la posibilidad de convertir a la Universidad en una Universidad Abierta. Lamentablemente, el cierre decretado por el gobierno del Proceso frustró estas posibilidades. Sin embargo, los programas desarrollados formaron un importante número de graduados que hoy se desempeña en los principales programas de EAD del país.

A comienzos de la década '70, existían 83 organizaciones (3 oficiales y 80 privadas) que ofrecían 337 cursos a distancia a un total de 96.945 alumnos. Desde 1975 existió en nuestro país un movimiento de educadores e instituciones que, en la búsqueda de nuevas formas de comunicación educativa, comenzaron a relacionarse con el afán de constituir una red que los vinculara con otras personas e instituciones con el mismo interés.

Desde 1977 hasta 1982, la Dirección de Tecnología Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe emitió el programa "La radio va a la escuela". Luego, la institución diseñó una serie de ofertas de perfeccionamiento docente a distancia que se mantiene hasta la actualidad.

También en 1977 se concreta el Primer Encuentro Nacional de EAD en lo que fue la primera iniciativa en tal sentido. Reconocerse en una misma tarea, comunicarse e intercambiar entusiasmos, decepciones, esperanzas y resultados fue altamente enriquecedor y estimulante para los participan-

tes. Surgió así el compromiso de continuar con los encuentros anualmente.

En 1979, durante el Tercer Encuentro, 50 personas firmaron el Acta de constitución de la Asociación Argentina de EAD como socios fundadores. La AAED, con sede en Buenos Aires, aprueba sus estatutos y obtiene personería jurídica como entidad civil. Sus objetivos fundamentales serán:

- estimular el desarrollo de programas de EAD en el marco de la educación permanente con igualdad de oportunidades.
- propiciar la integración y colaboración con otras entidades del país o del exterior, especialmente en el campo de la educación.

En estos tiempos, se producía una fuerte irrupción de la tecnología educativa en el ámbito de educación en general, con un marcado énfasis en los modelos de planeamiento y diseño conductista. En este contexto hay un gran desarrollo de la EAD, la que será utilizada por los sistemas formales para resolver problemas puntuales. Así, la ola de cambios curriculares que invade los distintos niveles y jurisdicciones educativas necesita, para consolidarse, la capacitación masiva de los docentes. La modalidad a distancia se revela en este caso como la más aconsejable y surgen programas de perfeccionamiento docente a distancia en una cantidad de organismos oficiales.

Surgen —entre otros— el Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia en la escuela secundaria, del CONICET; el Programa de Capacitación y Apoyo al Docente de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires y los sub-programas de Perfeccionamiento Docente del Programa EMER que se desarrollaba en todas las provincias excepto en Buenos Aires.

En la década del '80, a la par que se intensifican las experiencias en perfeccionamiento docente, surge nuevamente la inquietud en la Universidad. En la de Mar del Plata se esboza un proyecto de Universidad Abierta que, luego de varios tropiezos y contramarchas, está aún en vías de realizarse. La Universidad de la Patagonia sigue el mismo camino. Se reabre la Universidad de Luján y retoma la importante tarea de formación de recursos humanos y, en 1986, la Universidad de Buenos Aires pone en marcha UBA XXI, con asignaturas pertenecientes al Ciclo Básico Común. En 1987, fue creado el Instituto Nacional de Perfeccionamiento Docente dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que ofreció, hasta 1993, propuestas de EAD en diversas áreas de conocimiento.

En 1985 se pone en funcionamiento el Sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo (SIPTED) dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones. Trabajó especialmente en las áreas rurales de la provincia con destinatarios y temáticas diferentes.

En estos momentos, el uso de la modalidad coexiste con los planes de alfabetización en enseñanza primaria, en educación popular, en extensión agropecuaria, en capacitación laboral y sindical, en actualización profesional, en perfeccionamiento docente en todos los niveles y muchas otras experiencias (en distintos ámbitos y jurisdicciones), en educación superior, en carreras universitarias, capacitación de las Fuerzas Armadas, en Enseñanza Media, en el área de salud, en formación profesional y técnica.

En la investigación fueron relevadas tanto experiencias nacionales como inter-



nacionales. Entre las primeras, fueron detalladas las experiencias del SIPTED, de la Universidad de San Luis, de Prociencia (CONICET), del Centro de Diseño, Producción, Evaluación e Investigación de Recursos Multimediales (CEDIPROE)<sup>13</sup>, de la Universidad Nacional de Luján, de la Universidad Nacional de La Plata, de la Universidad de Buenos Aires (UBA XXI) y del programa que lleva adelante la Facultad de Ciencias Económicas, el INPAD, la Universidad Nacional de Córdoba, INCUPO, la Universidad Tecnológica Nacional (Santa Fe), la Dirección General de Tecnología Educativa (Santa Fe), la experiencia del Ceride de Santa Fe en vinculación con la experiencia de la Asociación de Teleducación Educativa Iberoamericana (ATEI), la Universidad Nacional del Litoral (el CARDI de la Facultad de Bioquímica, Pedagogía Universitaria, Facultad de Agronomía y Veterinaria, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y la Facultad de Formación Docente en Ciencias).

#### LOS PROCESOS DE LEGITIMACIÓN DE LA MODALIDAD A DISTANCIA EN NUESTRO PAÍS. LOS DEBATES ACTUALES

Existen dos prejuicios que aún no han sido del todo desterrados y que constituyen grandes desafíos para la modalidad a distancia:

- 1) la calidad de las propuestas
- 2) la incorporación de la tecnología mediática (desde la radio hasta las imágenes virtuales).

El punto 1) está directamente relacionado con la experiencia llevada a cabo por Isaac Pitman en 1840. Su método se identificó con los famosos cursos por corres-

pondencia que, en nuestro país, podían advertirse en los avisos publicados en las llamadas revistas populares de gran tirada como lo eran *El Tony*, *D'Artagnan*, *Billiken*, *Patoruzú*, *Antena*, *Radiolandia* y las novelas de Corín Tellado. Allí se podía leer "Sea detective por correo", "Aprenda a dibujar sin moverse de su casa", "Fabrique sus propios muebles en veinte lecciones" que marcaron una impronta negativa muy fuerte en el imaginario social.

En el mismo sentido actuó la proliferación de propuestas ligadas fundamentalmente a oficios "menores", y a instituciones con escaso o nulo prestigio. La reversión de estas ideas es uno de los mayores desafíos en la actualidad para esta modalidad.

Hoy siguen conviviendo dos tipos de propuestas: las que están legitimadas por instituciones educativas o con avales oficiales y aquellas que proponen actividades, saberes u oficios fuera de las ofertas educativas tradicionales.

Así fue como algunos empezaron atraídos por la novedad en la utilización de nuevas (viejas ya) tecnologías de comunicación. Otros, porque vieron en la modalidad una posibilidad ideal para hacer negocios. Los más cautos veían en la EAD la alternativa de abrir nuevos horizontes para los problemas que se avizoraban en el sistema tradicional: masividad, carencia de recursos económicos y humanos, alcance a personas que desertan por problemas laborales.

Podría decirse que la calidad de las propuestas está asociada con:

- el tipo de instituciones que imparte estas propuestas;
- el carácter de la certificación o título que se obtiene;

- la sistematicidad de la oferta.

El primer punto tiene que ver con el reconocimiento social de determinadas instituciones. Por ejemplo, el prestigio que tienen las escuelas o universidades no es el mismo que tienen otras instituciones que dicen ser educativas. Al insertarse paulatinamente la EAD en la oferta de las Universidades tradicionales, se produjo un mayor reconocimiento de la modalidad. Aunque, como reconocían los entrevistados pertenecientes a estas instituciones, en un comienzo fue muy difícil que los alumnos escogieran esta modalidad entre las otras opciones académicas porque los prejuicios hacían suponer una baja calidad de los cursos. Lo que vemos, en definitiva, es que la confianza depositada en las propuestas de EAD dependerá de la credibilidad de las instituciones que brinden las ofertas.

El segundo punto se relaciona con los avales oficiales que recibe la propuesta, concretamente desde el Ministerio de educación. El tercero, se vincula con la historia de la EAD: la confianza en la modalidad se visualiza con la permanencia en el tiempo, cosa que no sucedió en el país. La implementación del sistema estuvo condicionada por la idiosincrasia de los gobiernos de turno (ya sea nacionales, de funcionarios de los ministerios de educación, de las gestiones escolares o universitarias). La característica más relevante, justamente, fue la asistematicidad de la oferta; de ahí los obstáculos para reconstruir una historia de la EAD porque, “casualmente” los programas desaparecían con el recambio de gestiones tanto oficiales como privadas. La persistencia de la EAD dependía –y depende hoy– de la confianza que despierta esta modalidad en el funcionario de turno.

El punto 2) está asociado con la construcción de la tecnología mediática como mito. Como hemos dicho, la EAD comienza con los sistemas de correspondencia y con material impreso, pero su crecimiento está relacionado con las posibilidades que abre la comunicación masiva a través de los medios.

Es importante entender que la EAD constituyó uno de los motores en el debate sobre la incorporación de la tecnología en todos los niveles de la educación formal y no formal.

La polarización de la discusión (o muchas veces de los prejuicios) entre los que están a favor y los que están en contra banaliza el debate, mitificando las tecnologías como un lugar sagrado. Esta confrontación se evidenció a partir de los pocos –y sobre todo esporádicos– intentos de conciliar los contenidos con las formas, lo grupal con lo masivo, la rigurosidad académica con formas dinámicas y eficaces (entendidas sólo como entretenimiento), de contemporizar la multiplicidad de saberes de enorme significación social que comportan los medios masivos y las tecnologías comunicacionales con los conocimientos científicos impartidos en las escuelas.

Así, la tecnología comunicacional abría dos frentes. Por un lado, el que sustentaba que era un “agente neutro” capaz de constituir una herramienta eficaz para el progreso, en especial en el ámbito educativo. Por el otro, el que directamente desconocía la incorporación tecnológica en el aula, sea porque negaba su valor como práctica social, o porque la consideraba un factor ideológico que impedía la criticidad de las personas. Como ya hemos visto en el apartado anterior, ambas posiciones tienen sus-

tento en corrientes teóricas disímiles.

Actualmente, la crisis de estos relatos parece haber quebrado o suspendido algunas creencias, aunque queden rastros de ellas. Es por ello que ahora la tecnología puede ser reflexionada desde ángulos diferentes a la polarización referida y en eso han tenido que ver los estudios latinoamericanos sobre recepción iniciados en los '70, como también los nuevos alcances de los conceptos comunicacionales proporcionados por los estudios culturalistas.

Los fenómenos de globalización, y a la vez, las nuevas configuraciones del orden local impiden ya desconocer las tramas que inauguran las prácticas mediáticas y las novísimas tecnologías comunicacionales en las prácticas cotidianas.

Es por ello, que los planteos que se abrieron en educación, especialmente los debates que se movilizaron a partir de la EAD, tienen que ver con esa nueva resignificación de las tecnologías (nuevas o viejas) en las prácticas educativas. Edith Litwin lo sintetiza de la siguiente manera:

*"Desconocer la urdimbre que la tecnología, el saber tecnológico y las producciones tecnológicas tejieron y tejen en la vida cotidiana de las y los estudiantes nos haría retroceder a una enseñanza que, paradójicamente, no sería tradicional sino ficcional. A la hora de pensar en las innovaciones, importa reconocer la necesidad de generarlas en los contextos educacionales específicos a fin de que su implantación sea significativa, admitir su significatividad como propuesta pedagógica, valorarlos como atractivos, pero reconocer la concepción que entrañan para la enseñanza"* (1995, pág. 22).

La modificación espacio-temporal que implica las nuevas tecnologías y las actua-

les reglas de juego económico, político y social generan modificaciones en las prácticas cotidianas que no se pueden desconocer.

La EAD aparece, entonces, en sus dos versiones: como portadora de las innovaciones tecnológicas, sinónimo de (pos) modernidad, o como una instancia que no es garante de calidad en sus propuestas porque su utilización comporta otros rituales a los que la educación escolar no está habituada.

La estrategia de la EAD apunta a apoderarse del capital simbólico que se juega en el campo tecnológico y, de esta manera, se presenta como:

- democratizadora de un bien social como lo es la posibilidad y el derecho de acceder a los distintos niveles de escolarización, especialización y educación permanente;
- posibilitadora de una integración regional o mundial inclusive a través de, por ejemplo, un programa educativo diseñado en Internet;
- innovadora de las "arcaicas" prácticas educativas que no contemplan los nuevos desafíos que reclama el mercado sobre los "know how" requeridos actualmente.

A pesar de este plus que recibe del campo tecnológico, la EAD sigue necesitando garantías. Hubo tres acciones que, a nuestro entender, fueron importantes como estrategias para trabajar la confiabilidad de la modalidad:

- la constitución de asociaciones y redes que surgen para definir los alcances de la EAD;
- las negociaciones con los Ministerios de Educación (reconocimientos oficiales de los títulos, los puntajes para los cursos de perfeccionamientos);

- la apropiación por parte de las Universidades tradicionales de esta modalidad en su oferta curricular y extracurricular.

Lo que hay que reconocer es que la EAD contribuyó tanto al debate propio del campo educativo como al de la comunicación aunque, muchas veces, los cruces no suelen ser tan claros o explícitos.<sup>14</sup>

Sin embargo, los debates pasan hoy por las respuestas a una serie de preguntas. Nos estamos refiriendo al papel que adquieren la educación y los medios de comunicación en las sociedades contemporáneas. Esto es, cuál es el valor de los medios masivos y de las nuevas tecnologías de la información en las sociedades actuales y cómo se articula

ese valor en las prácticas educativas; cuál es la redefinición de la educación en las sociedades posindustriales y su incidencia en la llamada globalización; cómo es la relación entre conocimiento e información en la reorganización de la polarización entre regiones ricas y pobres; cómo incide la tecnología en la rearticulación del poder dentro de las fronteras de las instituciones escolares cuando se la incorpora (no sólo como "hardware" sino cuando se reconoce el saber que ella imparte); qué papel asume la EAD dentro de los cambios que se visualizan a nivel mundial.

**Cecilia Iucci:** Técnica en Comunicación Social. (Universidad Nacional de Entre Ríos). Coordinadora Unidad de Capacitación (Secretaría de Extensión, UNL).

## Notas

<sup>1</sup> La correspondencia sigue siendo el medio más utilizado en la actualidad, en especial como complemento de los otros medios; la diferencia radicaría fundamentalmente en el tipo de soporte que distribuye. Por ejemplo, el abaratamiento de los costos del material impreso (fotocopias, duplicados, impresiones de PC, libros, etc) reemplazó a las cartas escritas manualmente o con las antiguas máquinas de escribir.

<sup>2</sup> Léase Lasswell, Hovland, Lewin y Lazarsfeld.

<sup>3</sup> Aquí aparecen los trabajos de Merton y Parsons.

<sup>4</sup> Cabe aclarar que la denominación de Escuela de Frankfurt es engañosa porque engloba diferentes líneas de investigación, es así que se suele agrupar a Adorno, Horkheimer, Fromm, Marcuse, Benjamin, Pollock, Lowenthal, Wittfogel y otros.

<sup>5</sup> O "los estructuralismos" como algunos autores denominan en un intento de respetar la diversidad de enfoques y campos de conocimiento que se apropiaban de esta línea metodológica.

<sup>6</sup> Léase Teotonio Dos Santos, Fernando Henrique Cardoso, Sunkel y Paz, entre otros.

<sup>7</sup> Texto citado por Martín Barbero, Jesús en "*Pensar la sociedad desde la comunicación. Un lugar estratégico para el debate a la modernidad*". En Revista Diálogos N° 32. México, marzo. Pág. 28.

<sup>8</sup> **Holmberg, Börge:** La EAD. Buenos Aires, 1976 y **Fainholc, Beatriz:** Educación a distancia. Librería del Colegio. Buenos Aires, 1980.

<sup>9</sup> Secretaria de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA en 1997. Fue entrevistada a propósito de la investigación.

<sup>10</sup> En el momento de la investigación, era el presidente de la Asociación Argentina de Educación a Distancia

<sup>11</sup> Es preciso advertir que para muchos autores INCUPO forma parte de la denominada educación popular. Aquí se entra en un terreno un tanto incierto ya que las definiciones de educación popular, a distancia, no formal, pluricultural, diferencial fueron parte de una discusión muy fértil en el campo educativo desarrollada en un capítulo de la investigación, que se hace imposible presentar en este artículo.

<sup>12</sup> En esa época, encargada de EAD de la Universidad.

<sup>13</sup> Organismo privado a cargo de Beatriz Fainholc, autora de una de las primeras publicaciones sobre EAD en el país. Consultar bibliografía.

<sup>14</sup> En los pocos casos que se recurre a los comunicadores sociales en las propuestas a distancia, éstos sólo ocupan el lugar de técnicos, cuestión no menor a la hora de hacer un análisis sobre los cruces que se plantean entre comunicación y educación.

## Bibliografía

Entel, Alicia (1995). "Comunicación y conocimiento en las sociedades del espectáculo". En: Quiróz, T. y otros. *Comunicación y educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica*. Facultad de Ciencias de la Educación U.N.E.R. Paraná.

Cirigliano, Gustavo (1986). *Educación a distancia. Congreso Pedagógico. Compromiso creatividad*. Editorial Docencia. Buenos Aires.

De Pablos, Juan (1994). "Visiones y conceptos sobre la tecnología educativa". En: Sancho, María. *Para una tecnología educativa*. Horsori. Barcelona.

Fainholc, Beatriz (1980). *Educación a distancia*. Librería del Colegio. Buenos Aires.

Holmberg, Börge (1981). *Educación a distancia: situación y perspectiva*. Kapeluz. Buenos Aires.

Infante, María (1983). "Educación, comunicación y lenguaje; fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina." Tesis doctoral Universidad de Ratisbona, CEE. México, citado por Vigil, Carlos, 1989. (Pág. 85).

Litwin, Edith (1995) "Los cambios educativos: calidad e innovación en el marco de la tecnología educativa". En: Litwin, Edith. (comp). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*.

Maggio, Mariana (1995). "El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización". En: Litwin, Edith. (comp). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*.

Martín Barbero, Jesús (1992). "Pensar la sociedad desde la comunicación. Un lugar estratégico para el debate a la modernidad". En Revista *Diálogos* N° 32. México, marzo.

Morgestern, Sara. (1997) "¿Es posible superar la fragmentación? Una experiencia en el campo de la sociología de la educación". Ponencia presentada en el Congreso Internacional de EAD.

Muñoz, Blanca (1989). *Cultura y educación. Una introducción a las teorías contemporáneas*. Barcanova. Barcelona.

Vigil, Carlos (1989). *Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para América Latina*. Editorial Humanitas. Buenos Aires.