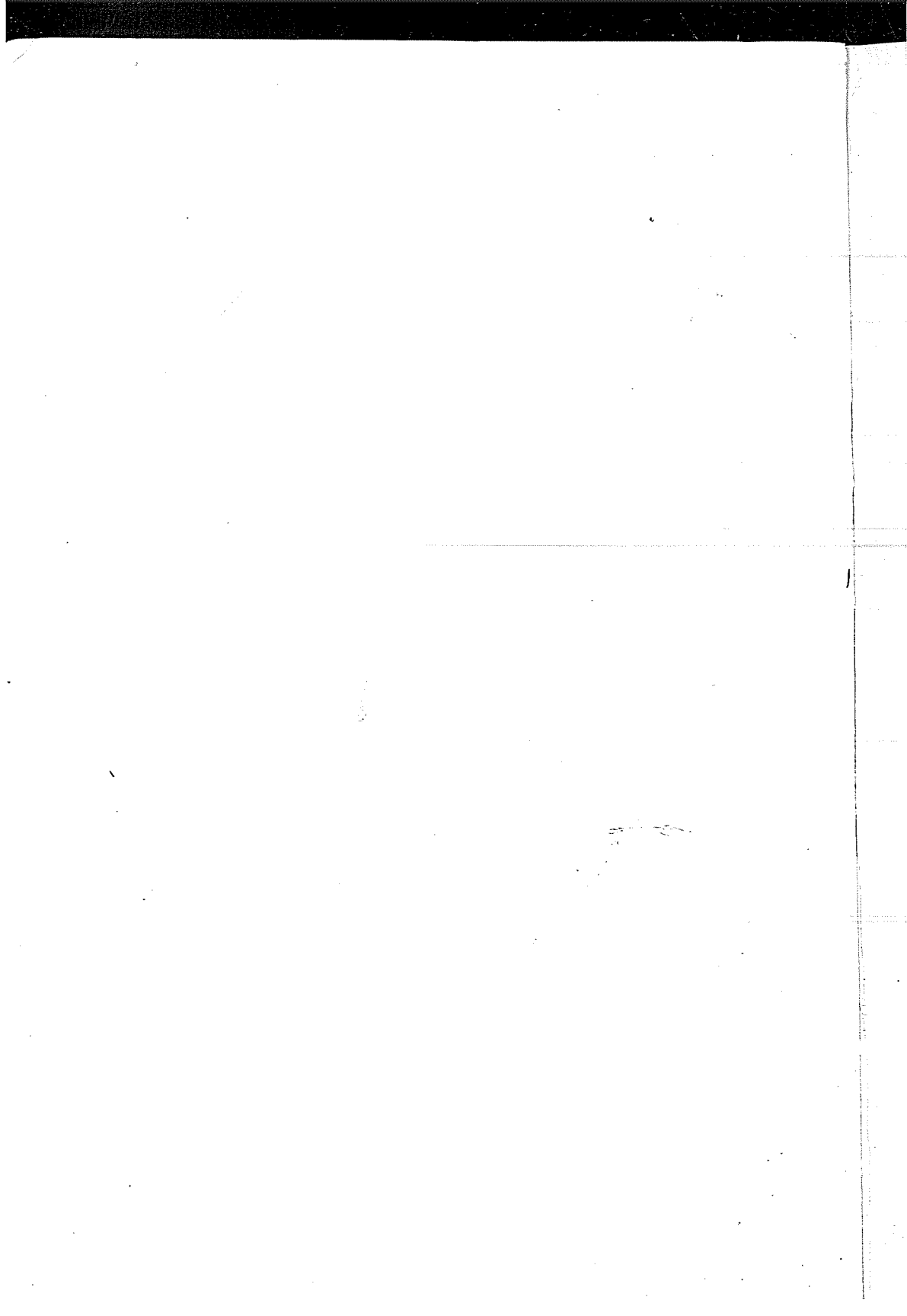


la Mediación Pedagógica

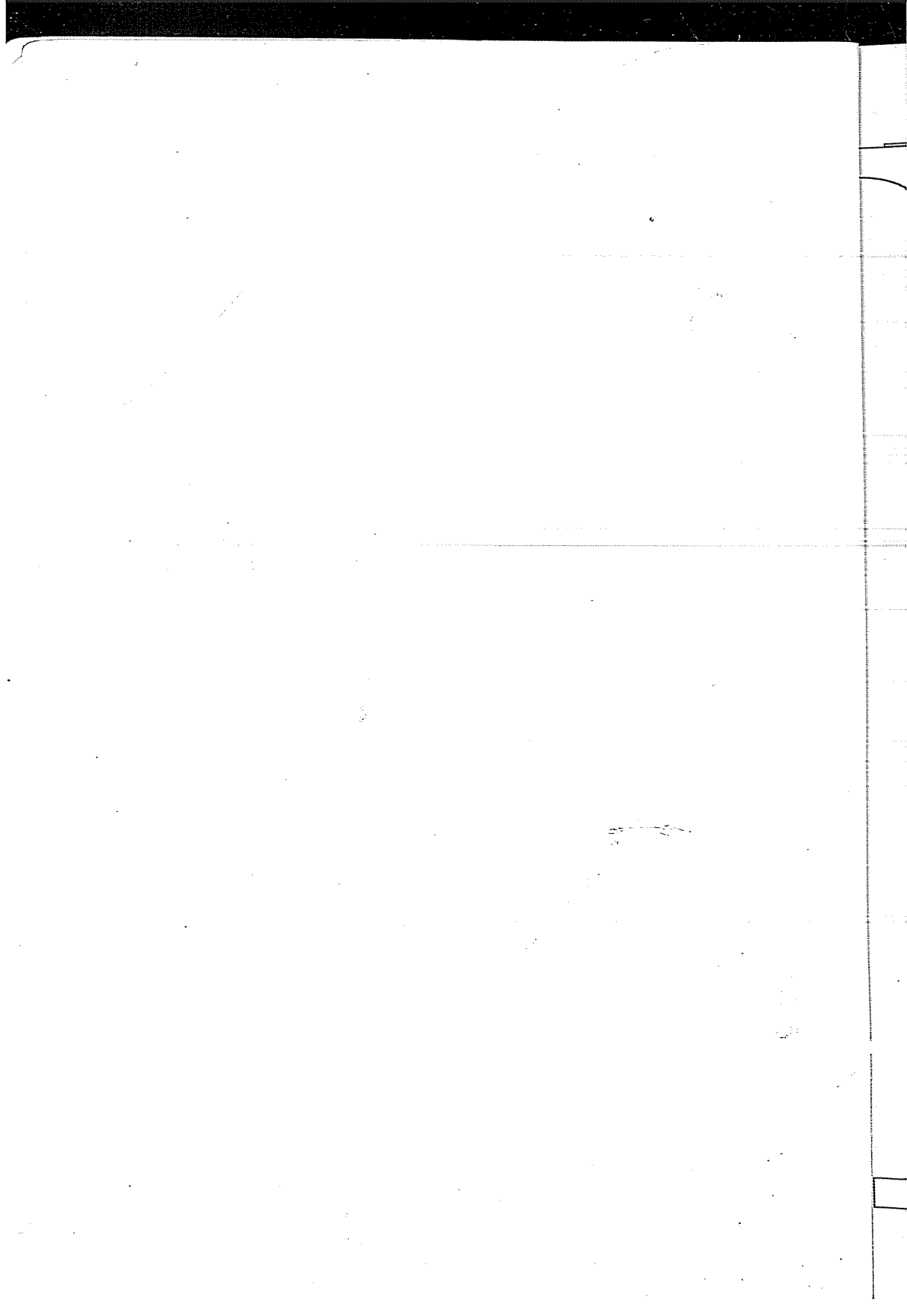
APUNTES PARA UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA ALTERNATIVA

Francisco Gutiérrez Pérez
Daniel Prieto Castillo

EDICIONES **ciccus** La Crujía



la
Mediación
Pedagógica





*la
Mediación
Pedagógica*

**Apuntes para
una educación
a distancia
alternativa**

**Francisco Gutiérrez Pérez
Daniel Prieto Castillo**

colección
S.GNO

EDICIONES **ciccus-LaCrujía**



Sexta edición abril de 1999
Diseño de interior y tapa:
carlos r. porley
Tel/fax 4785 3498, e-mail: porley@hotmail.com
Coordinación editorial:
Susana Velleggia
Silvia Quel
© Daniel Prieto Castillo-RNTC
© Ediciones CICCUS
Riobamba 67, 2° piso (1025), Bs. As., Argentina
Tel./fax 4954-0080
E-mail: fundciccus@infovia.com.ar
© Ediciones La Crujía
Tucumán 1999 (1050) Bs. As., Argentina
Tel./fax 4375-0664/0376
E-mail: libreria@lacrujia.com.ar

ISBN: 987-97498-1-2
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Impreso en Argentina
Printed in Argentina

presentación

En 1987, cuando nos reunimos en Guatemala para asesorar un proyecto de educación a distancia para la Universidad Rafael Landívar, con el apoyo de Radio Nederland Training Centre, asumimos un compromiso cuyo alcance no llegamos a vislumbrar del todo en el momento de hacerlo: el sistema de educación que emprendíamos sería *todo pedagógico*.

Las palabras se pronuncian rápido, son aladas como decían los antiguos, pero cuando se las hace pasar por la prueba de la práctica, sus alas no suelen resistir. *Todo pedagógico* significó para nosotros una de las más ricas experiencias que nos haya tocado vivir.

La pedagogía se ocupa del sentido del acto educativo y éste consiste en seres humanos que se relacionan para enseñar y aprender. Es la ciencia de esa relación.

Sucede que no siempre un acto educativo es pedagógico. Por ejemplo, cuando alguno de los seres sale frustrado en su capacidad y posibilidad de aprendizaje; cuando los materiales utilizados no tienden puentes entre lo que se sabe y ha vivido y entre lo por saber y vivir; por ejemplo cuando las prácticas resultan repetitivas, se vuelven incluso humillantes para alguien.

Todo pedagógico significa volver la mirada de manera constante a esa relación para recuperar su sentido, para sacar de ella toda la riqueza y la creatividad, para abrir espacios a la construcción de alguien como educador y de alguien como educando.

Cuando en un sistema a distancia se decide hacer *todo pedagógico*, la tarea es por demás compleja, ya que se trata de trabajar sobre:

- el contenido de los materiales
- la forma de los materiales
- las prácticas pedagógicas sugeridas
- el estudio mismo
- la evaluación
- las relaciones presenciales
- el seguimiento

Y en cada uno de esos puntos hay seres humanos:

- autores
- mediadores de contenidos
- diseñadores
- estudiantes
- docentes
- tutores

Todo pedagógico implica que todos ellos, sin excepción, asuman su tarea desde la mirada y la práctica pedagógica.

Esto no suele ser común en las universidades.

No lo era entonces y apenas si comienzan a cambiar las cosas en algunos establecimientos. En todo caso se acepta la necesidad de mejorar la relación presencial con algunas técnicas, pero ¿por qué los materiales de estudio? En ellos está la ciencia y es sabido que a ésta se entra con esfuerzo y hasta con dolor.

La labor de hacer *todo pedagógico* llevó a una intensa capacitación de esos actores, una labor pedagógica para asumirse, desde cualquier lugar que se ocupe en el acto educativo, como mediador pedagógico y como alguien que aprende con todo el apoyo de la pedagogía.

El proceso fue largo, pleno de experiencias y aprendizajes. Hacia 1990 el sistema funcionaba inmerso en una mirada y una práctica pedagógicas. En 1991 escribimos este libro que fue para nosotros un punto de llegada y no de partida. Cada concepto, cada párrafo, nació de la práctica vivida en la Universidad Rafael Landívar y luego en la Universidad San Carlos de Guatemala.

Ésta es la sexta edición de la *Mediación pedagógica...*

La primera fue publicada por Radio Nederland Training Centre en San José de Costa Rica, en 1992. Luego, siempre con RNTC, aparecieron dos ediciones en Guatemala, en 1993 y 1995. En 1994 salió en Brasil la edición en portugués, publicada por el Instituto Paulo Freire, y en Mendoza apareció la primera edición argentina.

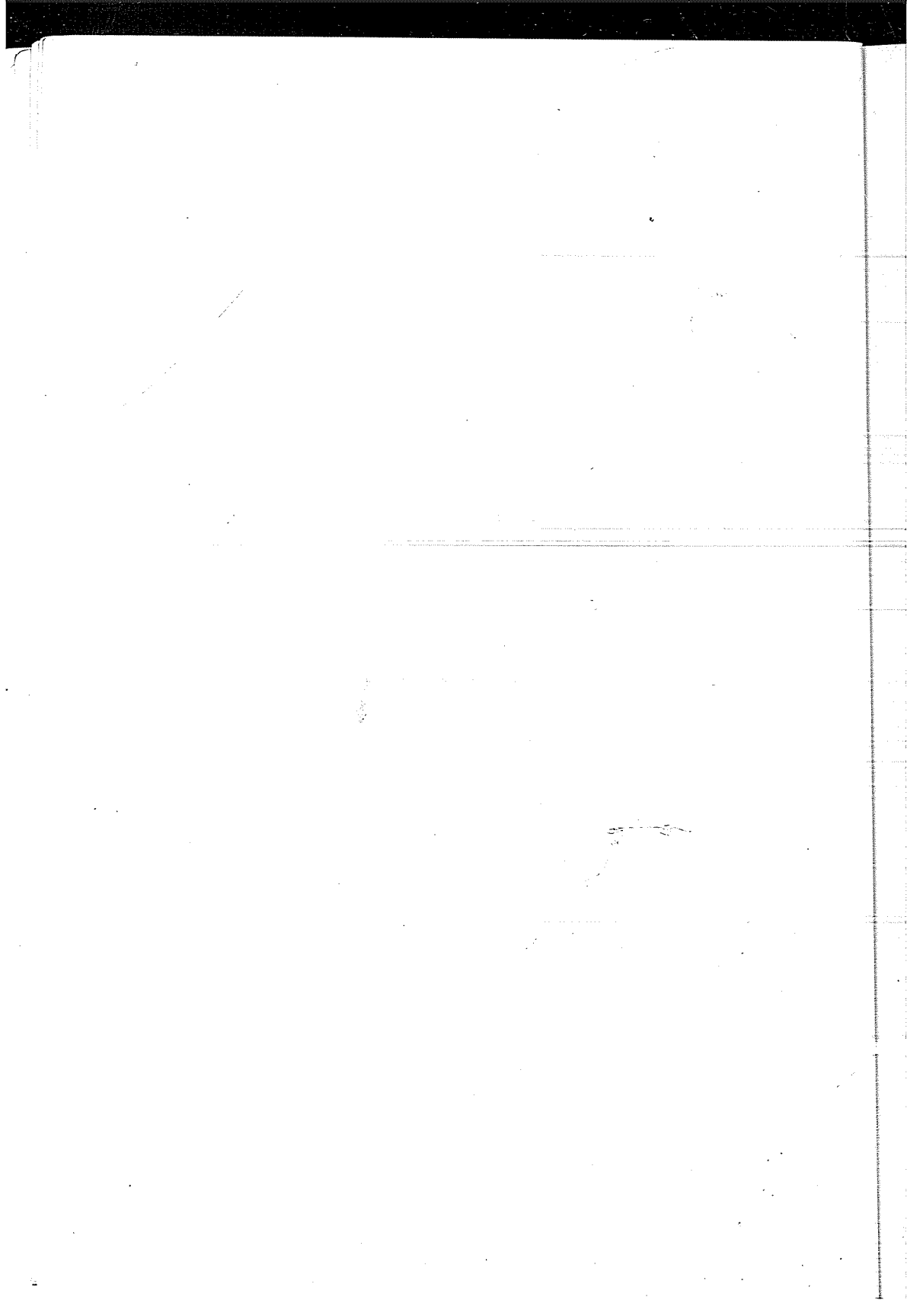
La *Mediación pedagógica...* significó para nosotros un encuentro pleno de alegría y de creación. A partir de aquella experiencia y de aquel libro, al que se sumó un segundo: *Mediación pedagógica para la educación popular*, hemos continuado nuestro trabajo de manera independiente, pero siempre dentro de una mirada y una práctica pedagógicas.

Cuando uno se asume como educador lo hace como un ser de relación y la pedagogía se ocupa del sentido de esa relación.

F. G. P.
D. P. C.

capítulo
1110

Ubicación temática



Dos pasiones atraviesan, cuando existen, nuestras universidades: la pasión por la ciencia, por el conocimiento, y la pasión por la pedagogía. La primera se mueve por el afán del progreso del conocimiento, avanza linealmente, de fórmula en fórmula, de abstracción en abstracción, está volcada sobre el tema.

La segunda por la comunicación, por la relación humana, avanza recurrentemente, de experiencia en experiencia, está volcada al otro, a un ser inmerso en la maravillosa tarea de construirse y recrearse, de abrirse y apropiarse de su mundo.

No pretendemos establecer una división insalvable entre ambas. Existen modalidades del discurso científico de una enorme capacidad pedagógica, como la de los textos de Asimov en nuestro tiempo. O, para dar un ejemplo histórico, la de los diálogos platónicos, en los cuales se hace filosofía de una profundidad innegable, pero mediante un sistema recurrente, pleno de ejemplos, de definiciones construidas en grupos, de pasos que van de lo más simple a lo más complejo, de apelación al relato...

Existen también modalidades del discurso pedagógico plenas de esas cualidades, que permiten procesos riquísimos de aprendizaje. Y junto a ellas, a menudo excepcionales, un pedagogismo empecinado en confundir la educación con el traspaso de información a marchas forzadas y la participación con el uso de algunas dinámicas carentes de vida.

Uno de los problemas más graves de la educación universitaria en nuestros países es el de la presencia de un discurso educativo no mediado pedagógicamente, tanto en la relación presencial cuanto en los materiales utilizados.

Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

Hablamos de mediación en el estricto sentido de mediar entre determinadas áreas del conocimiento y de la práctica y quienes están en situación de aprender algo de ellas.

Este libro gira en su totalidad en torno del concepto de mediación pedagógica. Es parte de una vieja búsqueda de sus autores: un puente entre las áreas del saber y de la práctica humanas y los aprendices, los interlocutores, los participantes en un proceso educativo.

Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo confiesan que los mueve aquí una pasión por lo educativo. Para ellos el saber **carece de sentido** si no está integrado a lo educativo. No son los simples conocimientos los que dan sentido a la vida, sino su integración a procesos de aprendizaje y realización humanos.

Una universidad anclada en el traspaso de conocimientos termina por perder su sentido, **el de la formación de seres humanos**, que no se logra con la acumulación de datos sino por la pasión por la comunicación, por la relación humana, por la aventura de realizarse como persona, a partir de la construcción de conocimientos, de la creatividad, de la investigación y del intercambio de experiencias.

Hemos llegado a los límites de una educación sin sentido. La tarea es recobrarlo y para ello no podemos seguir insistiendo en viejas fórmulas, defendidas todavía con pasión, que establecen una división entre el saber y lo pedagógico y que subsumen éste a aquél y deja a los estudiantes a merced de un discurso carente de sentido para ellos.

Los autores están convencidos del valor de la mediación pedagógica para recobrar el sentido, tanto de parte de los docentes cuanto de los estudiantes. La afirmación vale para todo proceso pedagógico, pero alcanza un grado mayor de importancia cuando se trata de un sistema de educación a distancia.

En efecto, en la relación presencial, la mediación puede surgir del trabajo en el aula y depende casi siempre de la capacidad y de la pasión del docente. En un sistema a distancia los materiales encarnan esa pasión y son ellos los que permiten al estudiante encontrar y concretar el sentido del proceso educativo.

El sentido es siempre **relacional**. Son las relaciones las que establecen y recrean permanentemente el sentido.

La mediación pedagógica busca abrir el camino a nuevas relaciones del estudiante: con los materiales, con el propio contexto, con otros textos, con sus compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro.

A lo largo de esta obra se insiste, una y otra vez, en la importancia del **interlocutor** como verdadero agente de la búsqueda y construcción del sentido. Se trata de pasar de una modalidad anclada en la enseñanza y en objetivos preestablecidos a otra caracterizada por el aprendizaje, por la participación y la construcción de conocimientos.

La mediación pedagógica está organizada en cuatro partes:

- lo alternativo
- la mediación propiamente dicha
- el proceso pedagógico
- experiencias

En la primera los autores desarrollan una propuesta alternativa al modelo vigente en educación a distancia. Para ello trabajan tres aspectos:

- consideraciones generales sobre lo alternativo
- el sentido de lo alternativo
- características de una educación alternativa

La segunda comprende tres tratamientos de los materiales educativos:

- desde el tema
- desde el interlocutor
- desde la forma

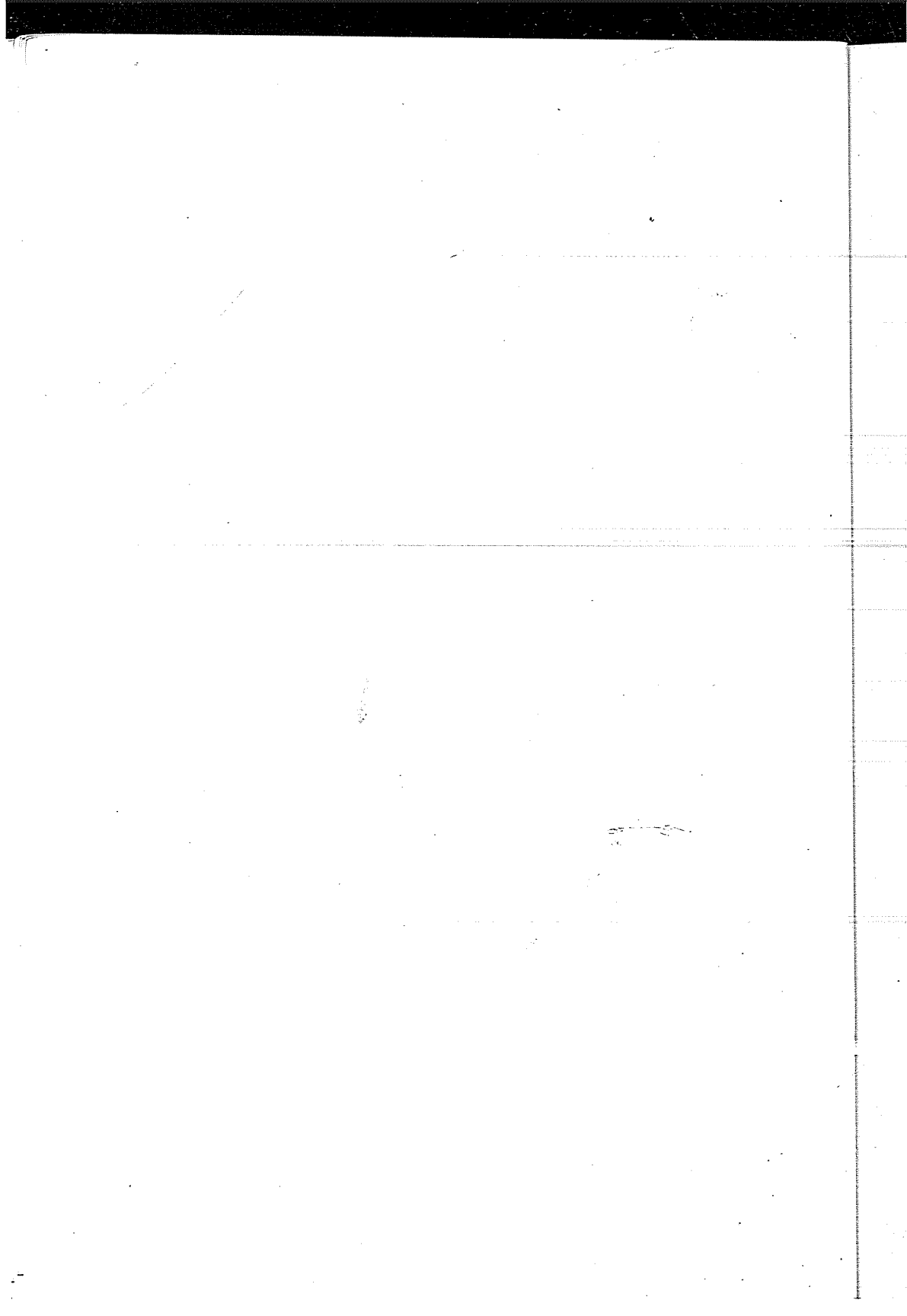
En esas páginas está la esencia de nuestra propuesta: reflexiones y recomendaciones para la práctica se van alternando a fin de ofrecer recursos para mediar pedagógicamente distintos productos educativos.

El proceso pedagógico incluye tres énfasis:

- el asesor pedagógico
- la evaluación
- la validación

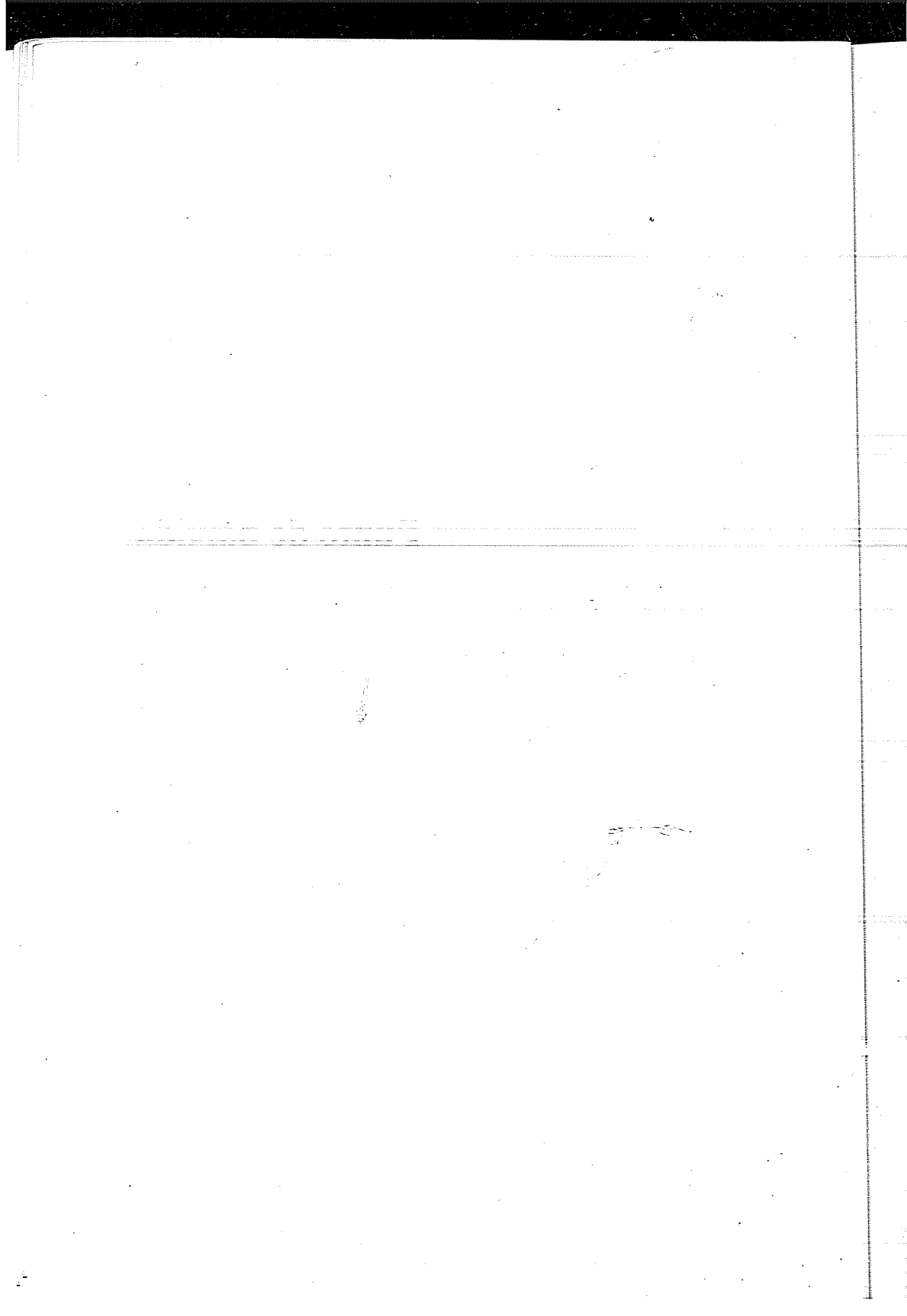
Por último, experiencias de educación a distancia alternativa, tanto formales como no formales.

El texto ha sido organizado según los pasos requeridos por la mediación pedagógica. Dicho de otra manera: se trata de un libro sobre mediación pedagógica que ha sido mediado pedagógicamente.



capítulo

Punto de partida:
*Superar el viejo modelo
de educación a distancia*



Ventajas en sociedades como las nuestras

"La educación abierta ¿es algo nuevo?

¿Por qué aparece el interés por ella en la última década? ¿Por qué se cuestiona la modalidad escolar de la educación?

¿Qué se espera con educación abierta? ¿Qué diferencia hay entre educación presencial, a distancia, autodidacta y abierta?

¿Qué teorías de la comunicación se consideran fundamentos de la educación? ¿Qué diferencias existen entre una universidad abierta y una universidad convencional o tradicional? ¿Qué características tiene la primera experiencia universitaria abierta, la Open University de Gran Bretaña? ¿Qué particularidades tienen las experiencias latinoamericanas como la UNA de Venezuela y la UNED de Costa Rica?" (Cirigliano, Gustavo F. J., *La educación abierta*, Ed. El Ateneo, Bs. As. 1983).

Es notorio el auge de la Educación a Distancia en los países de la región durante las dos últimas décadas. Este crecimiento casi explosivo obedece, por una parte, al hecho real de que las demandas educacionales—que son cada vez mayores—en modo alguno pueden ser satisfechas por las modalidades tradicionales de enseñanza:

"si existe insuficiencia de maestros y de escuelas disponibles para satisfacer la demanda, entonces deberán encontrarse alternativas distintas de la enseñanza presencial que se realiza dentro de los linderos de la escuela" (Greville Rumble, *La UNED: Una evaluación*, Editorial UNED, San José, Costa Rica, 1987).

Por otra parte, dicho crecimiento se explica por sus posibilidades reales. Surge así la Educación a Distancia como una de las modalidades alternativas para superar las limitaciones del aula tradicional. Ésa es la razón por la cual los gobiernos, las universidades y los mismos organismos internacionales depositan grandes esperanzas en esta modalidad de enseñanza.

Para millones de estudiantes la oportunidad de aprender a distancia se presenta como una posibilidad real para todos los niveles de enseñanza en razón de las grandes ventajas que ofrece, entre ellas:

- a. masividad espacial
- b. menor costo por estudiante
- c. población escolar diversificada
- d. individualización del aprendizaje
- e. cantidad sin desmedro de la calidad
- f. autodisciplina de estudio.

a. En principio, la educación a distancia **no tiene limitaciones geográficas**. Pueden acceder al nuevo sistema las personas que viven en los grandes centros urbanos y las que habitan en las áreas rurales más apartadas. El crecimiento explosivo al que hicimos referencia se debe sin duda a esto. No asombran, por lo tanto, programas y universidades de un cuarto de millón, de medio y hasta de un millón de estudiantes.

b. Otra de las ventajas que importa destacar, es que "es posible atender **con un menor costo a un mayor número de estudiantes**." Aun cuando en una primera época se barajaron aspectos estadísticos demasiado positivos, la verdad es que estudios posteriores han confirmando que el costo por alumno sigue siendo menos alto en esta modalidad que en el sistema tradicional. *"Una atención más eficaz y a más bajo costo a un mayor número de estudiantes constituye, por decirlo así, la fórmula capaz de resolver el problema de la democratización de la enseñanza"*.(Gutiérrez, F., *Mitos y mentiras de la Educación a Distancia*, Chasqui N° 21, Quito 1987, pág. 38).

c. No menos importante es **poder atender educativamente a las más diversas poblaciones** deseosas de estudiar y muy especialmente, a la población adulta laboral por medio de permanentes cursos de reciclaje y actualización. Desde la Primera Conferencia Mundial de Educación de Adultos la capacitación permanente de los trabajadores, e incluso la de los sectores marginales, ha sido una de las preocupaciones más sentidas cuya solución, a través de este sistema alternativo, comenzó a vislumbrarse como una realidad. De hecho surgen en universidades y en los ciclos medio y primario muchas experiencias significativas y esperanzadoras.

d. La educación a distancia permite la **individualización en lo que respecta al ritmo** personal de aprendizaje. *"El estudiante de ritmo rápido puede rendir por encima del promedio y el estudiante lento puede avanzar a la velocidad que es capaz, sin tener la sensación de su diferencia con otros estudiantes"* (Del Mestre, E. y Paldao, C., "Análisis y perspectivas de la Educación a Distancia".

Educación de adultos N° 5-6, Revista OEA). Esta posibilidad no ha sido lo suficientemente explotada, entre otras razones, porque muchos dirigentes de esta nueva modalidad, por provenir de la enseñanza presencial, no han logrado desprenderse de estructuras mentales y condicionamientos administrativos.

e. En la educación a distancia se pueden satisfacer las demandas de la **cantidad sin afectar la calidad**, lo que permite diversificar las ofertas de estudio, cubriendo múltiples y cambiantes demandas, con la consiguiente flexibilidad de los materiales que pueden adaptarse a circunstancias individuales y a las necesidades educativas y culturales de las más variadas instituciones y organizaciones. Hay que reconocer que se están logrando materiales instruccionales no sólo de mejor calidad y presentación sino con muy buena reproducción y distribución.

f. Algo en lo que se insiste muchísimo es que la Educación a Distancia *"promueve en el participante la autodisciplina, el autoaprendizaje, la organización del pensamiento, la expresión personal, y todo lo que conduce a la **autovaloración y seguridad de sí mismo**"* (op. cit., pág. 743).

Es importante señalar con diferentes especialistas que muchos de los problemas que aun no han podido ser superados deben ser atribuidos a las huellas, lagunas y lastres del sistema presencial.

La fe en éstas y en otras ventajas de la Educación a Distancia se vio reforzada e incrementada por la creación exitosa de la Open University de Inglaterra a finales de los años sesenta así como de otras experiencias que surgieron en la siguiente década tanto en los países desarrollados como en el Tercer Mundo.

— Pensamos especialmente en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, la Universidad Nacional Abierta de Venezuela y la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, que florecen con todo vigor y fuerza por el decidido apoyo de sus respectivos gobiernos y que con la Open University se constituyen en "modelos" de la educación superior a distancia en los países de América Latina.

Riesgos del modelo

La principal diferencia entre la modalidad a distancia y la presencial tiene que ver con las formas en que se imparte la instrucción: *"El reto esencial de esta modalidad es el de establecer procesos instruccionales para llevar a cabo, a gran escala, las funciones*

de planificación instruccional, distribución y evaluación que el profesor de aula realiza en pequeña escala de manera flexible" (Daniel, John S. *Educación a Distancia*, ponencia presentada en la XV Conferencia Mundial del ICDE, Caracas, noviembre de 1990).

El hecho de que la modalidad a distancia esté centrada no en el profesor-educador –que desaparece– sino en los materiales instruccionales, que han de ser previamente planificados, elaborados, distribuidos y validados, conlleva una serie de características que es preciso conocer y saber aplicar pedagógicamente con mucha mayor eficacia y precisión que en la modalidad presencial. En caso contrario, los riesgos son mucho mayores y los fracasos podrían ser irreparables.

Puntualizamos los siguientes riesgos:

- Enseñanza industrializada
- Enseñanza consumista
- Enseñanza institucionalizada
- Enseñanza autoritaria
- Enseñanza masificante

• **Enseñanza industrializada**

La producción de materiales instruccionales está más cerca de los métodos industriales que de los procesos de educación participativa. Efectivamente, lo que en educación a distancia:

"pareciera ser pedagógicamente deseable podría no ser factible económicamente, por lo que es apropiado decir que las economías recientemente industrializadas apliquen también métodos industriales a la educación" (Daniel, John S., op.cit)

La experiencia de las últimas dos décadas, demuestra que una buena y masiva producción de materiales instruccionales exige división del trabajo, economías de escala, control de calidad, uniformidad de distribución, evaluación objetiva y algunas características más, que son típicas de la producción industrial. En consecuencia estamos ante el peligro real de una **educación industrializada** que lleva consigo la mecanización, despersonalización, estandarización e institucionalización. Si esto es así podemos afirmar sin temor que en este tipo de educación las condiciones están dadas para que se produzca una necesaria desvirtuación y desnaturalización de los procesos educativos.

• **Enseñanza consumista**

La producción industrial de materiales instruccionales desencadena consecuentemente procesos de venta y consumo también a escala industrial. Se trata de optimizar al máximo tanto

la venta como la distribución y el consumo, lo que significa que la producción de materiales a distancia, como cualquier otra producción industrial, tiene que someterse a las leyes del consumo: efectividad, facilismo, moda, atracción, flexibilidad..

Esas leyes en modo alguno favorecen los procesos educativos, antes al contrario, la cautela y la "impresión engañosa", que han seguido a la primera explosión de la educación a distancia, son consecuencia de haber confundido la estadística de matrícula y el consumo de materiales instruccionales con educación.

• **Enseñanza institucionalizada**

Tanto la producción de materiales como su distribución y consumo exigen que:

"en Educación a Distancia quien enseña no sea el maestro sino la institución, que organizacionalmente es la encargada de velar porque la instrucción se produzca en forma adecuada" (Villarreal, *Educación a Distancia*, ponencia presentada en la XV Conferencia Mundial del ICDE, Caracas, noviembre, 1990).

Es pues, la institución –con su complicado engranaje– la responsable de la operacionalización de mecanismos racionales para la producción intelectual de los insumos, su producción material y la consiguiente distribución. En este engranaje de diferentes grupos especializados, se diluyen al máximo el estilo personal y las relaciones interpersonales inherentes al acto educativo.

La existencia de los tutores como reminiscencia necesaria de la relación maestro-alumno constituye un apéndice remedial de la modalidad de la enseñanza a distancia que testimonia su incapacidad de generar procesos educativos. La verdad es que la enseñanza institucional está más cerca del estilo gerencial que de la comunicación participativa propia de los procesos educativos.

• **Enseñanza autoritaria**

Es propio de un buen gerente ser eficaz en su gestión. Esto explica que en los mejores centros de educación a distancia, después de varias décadas de experiencia, las exigencias empresariales se hayan impuesto a las demandas educativas. Peor aun, personas tan involucradas en la nueva modalidad como el Dr. John S. Daniel, actual rector de la Open University, no tienen empacho en afirmar que para entender los requerimientos institucionales de la Educación a Distancia debemos compararlos con los requerimientos propios de la logística militar.

"En una guerra –dice– la logística es la creación y el apoyo sostenido de armas y pertrechos para que sean empleados tácticamente en el logro de los objetivos estratégicos. Cada elemento de esta definición tiene su paralelo en la Educación a Distancia"... más aun, "la logística militar tiene que cerrar la brecha entre esferas contrarias de actividad y procurar que las actividades del comandante sean inteligibles a los productores civiles de materiales" (Daniel, John S., op. cit.).

Esta concepción autoritaria se confirma en el hecho de que muchos de los propulsores de la nueva modalidad desertaron de la educación presencial por considerarla de poca eficacia y porque según ellos las líneas de mando y los controles institucionales llegaron a desvirtuarse casi por completo.

Por esta razón, estos "fanáticos" de la educación a distancia incorporaron a la nueva modalidad, como primera medida, la organización eficaz, un orden estricto, líneas de mando bien definidas, control de todos los procesos (incluido el de calidad) y demás estrategias y requerimientos institucionales para garantizar el estricto cumplimiento de los objetivos propuestos. En síntesis, todo está dado para que la educación a distancia sea mucho más autoritaria que la educación tradicional.

• Enseñanza masificante

El funcionamiento resulta rentable sólo si se logra una aplicación masiva; esto por la necesidad de abaratar exitosamente la producción y distribución. La creación y la producción de materiales de enseñanza requieren una diversidad tan amplia de funciones que sólo una producción en serie y masiva puede compensar los costos.

La producción masiva requerirá adaptaciones permanentes que tienen que ver tanto con métodos industriales tradicionales cuanto con prototipos de producción basados en los modernos y sofisticados procesos de la informática. La verdad es que universidades con cientos de miles de estudiantes (la Universidad Televisiva de China Central tiene más de un millón) marcarán en el futuro las pautas a seguir por los centros de educación a distancia más pequeños, sobre todo de los países subdesarrollados.

Es más, la producción masiva inherente a la nueva modalidad está despertando un interés creciente por programas de cooperación internacional que lleven a utilizar, con mínimas adaptaciones, las producciones de los grandes centros de Educación a Distancia ya existentes, no importa el país o la región del planeta en que hayan sido producidos.

Hacia una práctica más cautelosa

El contraste entre las ventajas y los peligros del modelo pone de manifiesto que la etapa de la educación a distancia como panacea de los males educativos está dando paso a un entusiasmo más moderado y realista que permite creer que si bien "*encierra valiosas posibilidades de resolución de algunos problemas educacionales*" (Greville Rumble, *op. cit.*), no todas son realmente educativas por lo que a la hora de ponerlas en marcha debería pensarse muchos más en los usuarios que en las posibilidades y ventajas institucionales.

Los errores cometidos, así como los logros reales obtenidos en las décadas anteriores, deben llevarnos a una práctica más cautelosa que, fundamentada en evaluaciones menos tradicionales, fomenten experiencias educativas capaces de sacar el máximo valor a sus ventajas y posibilidades.

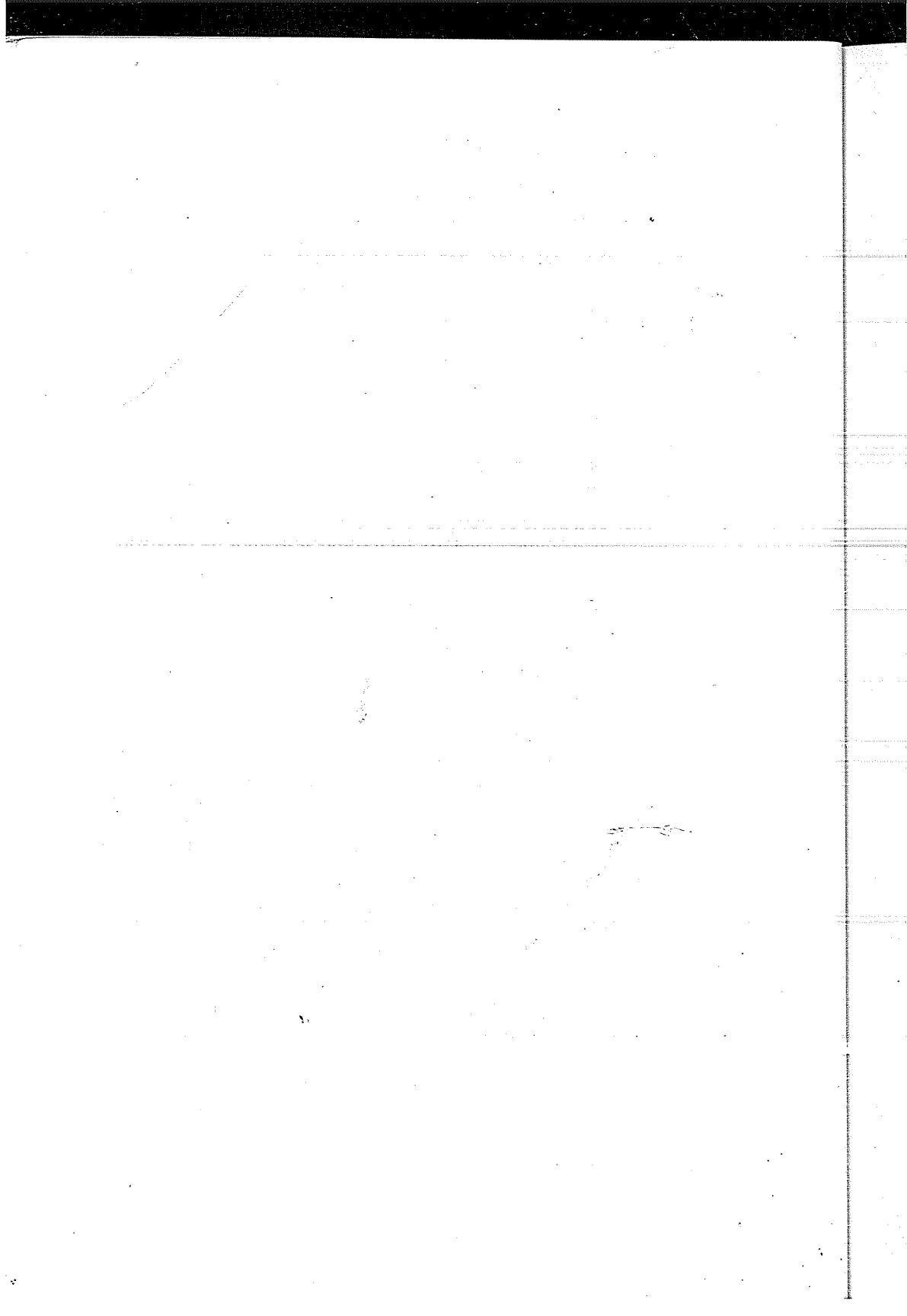
Por otra parte se debe tener presentes tres condicionantes que acentúan el ánimo cauteloso, tal y como acabamos de señalarlo.

El primer cuidado se refiere a la necesidad de *no extrapolar fórmulas* que, aunque válidas y eficaces en los países desarrollados, han demostrado no serlo en los países pobres y pequeños. Esto es particularmente válido en Educación a Distancia dado que la producción de materiales resulta tanto más viable económicamente cuanto más masivos sean.

Este primer cuidado se relaciona íntimamente con *la disminución (drástica en algunos países) de los servicios del Estado*, que afecta muy particularmente al sector educativo. Hasta hace pocos años se creía en la posibilidad de contar con los recursos necesarios para financiar los planes de desarrollo educativo y hasta programas de educación a distancia muy ambiciosos hoy como consecuencia de los ajustes económicos, dicha financiación resulta cada vez más difícil.

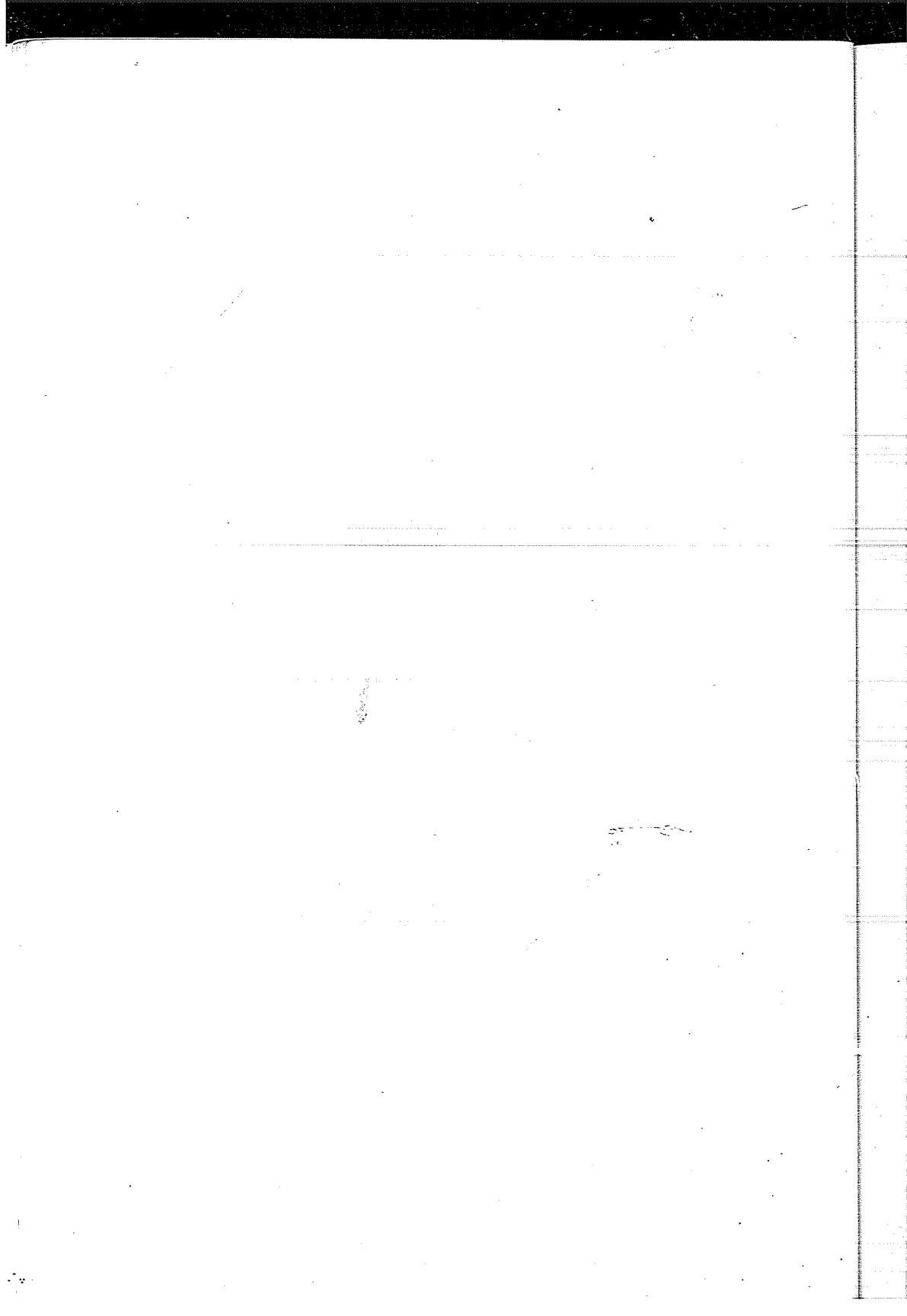
A esto debe añadirse que la necesidad de impulsar un *desarrollo a escala humana* para nuestros pueblos latinoamericanos nos lleva a rechazar la visión puramente economicista de la educación.

El desarrollo económico ciertamente no es sinónimo de desarrollo social; la relación no es automática. Algunos países latinoamericanos han logrado aumentar considerablemente el P.N.B. sin que por eso hayan disminuido los índices de pobreza. En consecuencia, antes de impulsar un nuevo plan educativo es preciso asegurar cuál es o debe ser el tipo de desarrollo que se pretende impulsar.



tres
capítulo

Propuesta alternativa



Lo alternativo

Lo alternativo como proceso

La expresión "alternativo" comenzó a utilizarse en América Latina en los últimos años de la década del '70, especialmente para referirse a una *comunicación alternativa*. Corrían entonces los tiempos de transformaciones sociales y de críticas a lo establecido. La primera tendencia de los alternativistas fue, en consecuencia, la denuncia. Era un material que venía a llenar el vacío de los grandes medios de difusión, que abría espacio a los sin voz y mostraba las desigualdades sociales. A la vez se tomaba en consideración toda estrategia alternativa: las maneras de pasar información, de constituir núcleos de reflexión, de sortear los controles de tanta dictadura enseñoreada en nuestras tierras.

Ninguna de esas actividades era una novedad. La denuncia y las argucias destinadas a burlar a los dueños del poder son antiguas. La expresión, pues, vino a nombrar viejas prácticas, pero no por ello dejó de tener sentido. Nació en un momento en que las experiencias contestatarias se multiplicaban, para nombrar un torrente de movimientos protagonizados por jóvenes, obreros, campesinos, indígenas. Incluso en sectores medios surgían intentos de aportar algo a la transformación social.

Pronto aparecieron los relatos de experiencias y documentos teóricos que insistieron al comienzo en las dos líneas mencionadas: denuncia y prácticas destinadas a desenmascarar y burlar el poder. Esa tarea de recoger y explicar casos concretos fue por demás útil, aunque también se produjeron algunos excesos. Nos referimos a la búsqueda de modelos de lo alternativo, a ciertas competencias destinadas a dar con lo puro, con lo más alternativo.

Hemos insistido una y otra vez en el riesgo de pedirle a la realidad más de lo que ella, en determinadas condiciones y coyunturas, puede dar (nuestro artículo "Democracia y comunicación alternativa", por ejemplo, aparecido en *La Piragua*, CEAAL, N. 3, septiembre de 1990). No hay una medida *a priori* de lo alternativo, la medida es siempre

la circunstancia, el conjunto de ciertas características de una institución y de una determinada coyuntura social. Así, lo que desde afuera de todo esto puede aparecer como un tímido reformismo, desde adentro significa un paso enorme. Piénsese en los esfuerzos de transformación de un plan de estudios cuando una institución ha estado signada por el tradicionalismo, sólo por mencionar un ejemplo.

Por eso la recomendación inicial será siempre evitar el concebir lo *otro*, lo *alter*, como algo radicalmente distinto. Toda transformación arrastra parte —y a menudo gran parte— de lo transformado, sea en el caso de instituciones, de proyectos o de movimientos sociales. Ejemplos profundamente históricos no faltan en la actualidad.

En el campo de la comunicación el concepto se fue ampliando para tomar en consideración otros elementos, además de la denuncia y de las prácticas. Cuando se piensa en mensajes una de las preguntas centrales se refiere a sus características. A la alternatividad del contenido se añadió la de la forma. Si "*la verdad es cuestión de estilo*", como decía Wilde, un material *otro* aportará también cambios en la forma. A ello se sumó el reconocimiento de procesos de producción, distribución y lectura alternativa.

En otras palabras, **la atención se amplió desde el producto al proceso.**

Vale aquí una regla de oro: **un producto alternativo no es posible sin un proceso alternativo.**

Por supuesto, la afirmación admite matices como veremos luego, pero de nada vale exigir materiales con intención transformadora si no hay una transformación en la manera de producirlos, de distribuirlos, de utilizarlos.

En realidad, en aquellas primeras lecturas se mantenía la percepción ligada al sistema de trabajo de los medios: como existe una enorme oferta dominante se trataba de criticarla, de revertirla a través de otros materiales. Pero muchas veces éstos eran producidos de manera autoritaria o sin tomar en cuenta los sistemas de distribución y el uso por parte de los destinatarios.

Se diferencian entonces cuatro momentos:

- producción
- producto
- distribución
- uso

Analizaremos cada uno de ellos, tomando en consideración el modo de operar de sistemas a distancia tradicionales. Lo haremos en casi todos los casos por simple exclusión, ya que no nos interesa señalar a nadie en particular.

• Producción

Nuestra propuesta, como se verá hasta la obsesión en el capítulo dedicado a la *mediación pedagógica*, se apoya en el trabajo en equipo jugado hasta sus últimas consecuencias. Nos referimos a formas de organización alternativa para producir. Y nos oponemos, por consiguiente, al productor aislado, dueño de alguna pequeña cuota de poder (los que saben escribir, los que saben dibujar, los que saben de estilo...) o condenado a esa situación por la institución.

Nada menos privado que el acto educativo. Sin embargo, en la práctica asistimos a cátedras feudo, a especialistas capaces de defender con violencia su territorio, seres incapaces de compartir sus dudas, sus experiencias.

El aislamiento significa, en educación a distancia, un autor del texto científico, un especialista en pedagogía y un diseñador que apenas si se conocen y no intercambian ideas ni conforman un equipo. Así, cada uno ve una parte del proceso y no se puede meter en la otra. Los resultados están luego a la vista: imágenes en contradicción abierta con el texto, enormes cantidades de información sin ninguna concesión al destinatario, por mencionar sólo dos. No se trata, por supuesto, que todos hagan todo. Una división de tareas no significa la imposibilidad de trabajar en equipo.

Y luego el grupo de productores burocratizado, sujeto a reglas caprichosas, violentado en su capacidad y en su creatividad. La estructura dominante suele ser la de la redacción de un periódico o la de algún departamento ministerial encargado de elaborar textos. Hay, por supuesto, excepciones, pero en general el sistema es vertical, existen censores, sean éstos jefes de redacción o jefes a secas. Los productores terminan por convertirse en emisores voceros, atados a controles y a una fuerte dependencia económica. Los emisores reales son los dueños de las empresas o los políticos de turno, en el caso de instituciones estatales.

Una organización alternativa para la comunicación, para la producción de materiales de educación a distancia, está compuesta en su totalidad por emisores reales, no vive procesos de censura y no establece relaciones económicas para controlar a nadie.

En América Latina no son pocas las organizaciones existentes que trabajan de esa manera: sindicatos democráticos, centros de educación popular, entidades docentes y estudiantiles, comunidades indígenas, entre otras.

Entra aquí en juego el concepto de **co-responsabilidad**. Cuando se asume un proceso alternativo no hay un iluminado y un grupo de servidores más o menos dispuesto a seguirlo sino que existe un

intercambio constante de experiencias, una relación de amistad, una claridad en la filosofía, en las metodologías, en los resultados soñados y logrados. El constante error ha sido dejar todo en manos de unos pocos y tratar de sumar al resto del personal a empresas que no conocen y en las cuales no creen.

• **Producto**

No sin razón se ha identificado lo alternativo de un producto comunicacional (sea libro, audiovisual, etc.) con los temas que toca y con lo que de ellos dice. Lo alternativo se relaciona así con el inmenso ámbito de lo no dicho, y a menudo de lo distorsionado, por los grandes sistemas nacionales y transnacionales de información, y también por instituciones como la escuela.

Pero lo dominante no sólo trabaja de esa manera, la clave está en el modo en que son presentadas palabras e imágenes, la forma de los mensajes determina en gran medida su contenido.

Nos interesa aquí destacar el autoritarismo: un mensaje tiende al mismo cuando nos dice y redice las cosas sin dejarnos opción para una interpretación distinta; cuando nos acosa con tiempos verbales que conllevan obligación ("debes", "tienes que", "es necesario", "se requiere", "es preciso", "nos vemos obligados") para orientar nuestra conducta o para justificar actos; cuando nos muestra siempre personas y ambientes de determinada clase social; cuando los errores y los vicios sólo aparecen en la vida de los sectores populares; cuando la mujer es siempre la ignorante y el hombre quien resuelve las cosas; cuando nos da consignas de interpretación como si fueran la única llave para entender algo.

Al hablar de alternativas en los productos comunicacionales nos referimos a alternativas *al autoritarismo*, *al todo expresado* (el texto está cargado de información, nada hay que agregarle, nada le toca al educando), *a la mediocridad* (los materiales carentes de belleza, hechos como para cumplir un requisito), *al dirigismo* (responda a estas preguntas y podrá usted seguir adelante...), *a la parcialidad* (estos pocos datos pretenden representar todo lo que puede decirse de un tema), *a la incoherencia* (el texto va por un lado y la imagen por otro, estamos ante un amontonamiento de lecturas y de ilustraciones sin casi ninguna conexión).

Lo alternativo en el producto pasa, pues, por la información seleccionada, por el modo de presentarla, por la belleza de palabras e imágenes, por la apertura de la obra y por la búsqueda del involucramiento del interlocutor.

Sobran los ejemplos de materiales a distancia colmados de información, sin una concesión al destinatario, verdaderos bloques

compactos en los que no se ha pensado nunca en algún criterio pedagógico.

El capítulo dedicado precisamente a la *mediación pedagógica* reconoce para los materiales tres tratamientos: desde el tema, desde el aprendizaje y desde la forma. Ellos constituyen para nosotros el meollo de este libro. Partimos de una comprobación: la ausencia de materiales correctamente mediados para facilitar el aprendizaje.

• **Distribución**

Cegados por la presencia y el poder de los medios de difusión colectiva, no prestamos muchas veces atención a formas de distribución de mensajes en cualquier sociedad. La comunicación oral constituye uno de los modos más directos, más veloces y a menudo más eficaces. Bastan a veces horas para que un chiste llegue a todos los rincones de un país, con una imagen demoledora de algún funcionario.

Y luego todos los recursos para pasar información de mano en mano, a través de volantes, cassettes, periódicos de pequeñas dimensiones y de mínima tirada, dentro de lo que los brasileños denominaron "la prensa enana". Y, un poco más institucionalizados, los canales no comerciales, como sindicatos, asociaciones civiles en general, organizaciones docentes y estudiantiles, entre otras.

Encontramos dos problemas en este punto:

- la unidireccionalidad
- la falta de seguimiento

En la distribución tradicional la institución queda como única fuente de información, todo viene de ella y nada va hacia ella, salvo los contactos a la hora de pasar por pruebas. Es en este caso cuando aparecen los tutores, como única cara de una entidad anónima de la cual emergen materiales hechos por nadie y, a menudo, para nadie.

Una distribución alternativa está diseñada para dar cabida a la respuesta, al diálogo, a la interlocución, sea de manera directa o a través de sistemas fluidos de intercambio de información y experiencias. Ya no es la relación asimilada al medio de difusión; la institución *tiene rostro*, seres capaces de dar parte de su tiempo para entrar en contacto con los educandos.

El seguimiento es uno de los mayores dramas de la educación a distancia. Cuando todo se masifica, ¿cómo personalizar, cómo mantener una relación constante con los destinatarios?

En primer lugar, evitando una confusión: la de creer que un mensaje es suficiente para establecer una relación educativa. Hay

casos en los que un libro es todo el contacto hasta la hora de las pruebas. El seguimiento supone una corriente continua de mensajes, romper con la vieja creencia de que con un simple material se puede llenar la vida de alguien, y orientarlo en todo lo que concierne al aprendizaje.

La distribución es en realidad *un proceso de circulación en todas direcciones*: de los interlocutores con la institución, de los interlocutores entre sí como grupo, de los interlocutores en una red intergrupala... Nadie se educa por medio de contactos esporádicos, *nadie se educa en la soledad y el aislamiento*.

• Uso

Entre la recepción del material por parte de los posibles educandos y el momento en que se realiza alguna consulta a los tutores o en tiempos de exámenes, hay un período del cual muchas instituciones de educación a distancia no se ocupan: se trata nada más ni nada menos que del *tiempo del aprendizaje*. Igual sucede en la enseñanza presencial, sobre todo en el ciclo medio y la universidad. Los establecimientos educativos se desentienden de las prácticas de aprendizaje de sus estudiantes, cuenta sólo el momento de devolución de la información, de comprobación de la capacidad de emitir respuestas esperadas.

Se podrá argumentar que los estudiantes reciben instrucciones de trabajo en los documentos a distancia. Es cierto, pero en su mayoría están reducidas a comprobaciones cognoscitivas (si usted responde bien siga adelante) o a esfuerzos de memorización. Eso y nada es lo mismo, porque no se incita a trabajar sobre el propio contexto, a buscar información, a ubicar, analizar y resolver problemas, a crear y construir conocimientos.

Una utilización alternativa compromete a los interlocutores en un proceso activo, en la responsabilidad por el propio aprendizaje. Y esto significa una ruptura con hábitos de lectura de mensajes. En efecto, la comunicación dominante (sea de los grandes medios o de instituciones como la escuela) no sólo introduce toda una gama de elementos ideológicos, sino que también constituye de alguna manera a sus lectores, lo que supone un conjunto de rutinas de lectura contra las cuales van las propuestas alternativas. La vocación de una *comunicación diferente* se orienta a una *lectura diferente*, a una capacidad de enfrentar un mensaje y de poder evaluar sus reales intenciones.

Pero, sobre todo, se busca ofrecer recursos para una lectura en profundidad de la propia situación social.

El uso, pues, significa la apropiación del material para desarrollar el aprendizaje. Y eso no sólo como autoaprendizaje sino también, y fundamentalmente, *como interaprendizaje*, en un contacto con el asesor pedagógico, con otros educandos, con miembros de la comunidad en que se vive.

Estos cuatro elementos no se dan en todos los casos de manera simultánea y completa. Cuando ello se logra asistimos a un acercamiento al ideal. Pero a veces hay instituciones organizadas de manera un tanto vertical que producen mensajes alternativos; mensajes alternativos mal distribuidos, lecturas alternativas de mensajes dominantes y mensajes alternativos que son objeto de lecturas propias de hábitos de percepción dominante. En todos los casos la medida la dan las circunstancias, aunque si un sistema se considera alternativo hará muy bien en revisar por lo menos esas cuatro fases para comprobar si realmente va por ese camino.

Los grupos fundadores

Un proceso alternativo es inaugurado y sostenido por un grupo fundador. Entendemos por éste al conjunto de seres que inicia un proceso, sea una nueva organización o una renovación dentro de alguna ya existente.

"Un grupo fundador se caracteriza por las relaciones democráticas entre todos sus integrantes. Ello significa una comunicación permanente, es decir, cada paso que se va dando corresponde a una decisión común, a un intercambio de informaciones, a una evaluación constante, a una ponderación de las situaciones, a un aprendizaje de las experiencias propias y ajenas. Si bien hay división de tareas, cada uno conoce lo que hacen los demás. No hay secretos de especialización, no hay intentos de conservar una parcela de conocimientos como si fuera una propiedad privada" (Prieto Castillo, Daniel, *Diagnóstico de comunicación*, CIESPAL. Quito, 1985, pág. 215.).

La característica esencial de un grupo semejante es el *impulso fundador*, el cual consiste en un *entusiasmo*, en una *mística*, en una *corresponsabilidad* jugadas en muchos casos hasta el límite de las fuerzas. Sobre ese impulso se construye todo el proceso y de él proviene la eficacia a menudo arrolladora de esos grupos.

"Cuando una institución se aleja del impulso inicial, cuando se van perdiendo las motivaciones originarias, se pasa de a poco al burocratismo, al enfriamiento de las relaciones, a la pérdida de la capacidad de comunicar. Todo ese espacio de encuentro se

adelgaza hasta llegar al juego del poder, de las parcelas de dominio. Esto no es inexorable, pero suele ser común en especial cuando la institución crece demasiado. Es tarea de los integrantes de cualquier organización mantener fresco el impulso fundador..." (ibíd).

Lo alternativo, según las cuatro fases arriba presentadas, representa una tarea constante destinada a asegurar la continuidad del impulso fundador. En efecto, cada una de ellas involucra a muchos seres y no es sencillo hacer general el impulso. Así, por ejemplo, todo un proceso puede venirse abajo a la hora de trabajar con los asesores pedagógicos (los mal llamados tutores en el sistema tradicional), por más que el material sea alternativo y se cuente con el interés y la participación de los educandos.

Lo alternativo no se improvisa ni se genera por arte de magia. Es un proceso de *reafirmación y de aprendizaje* constante en el cual se hacen necesarias una reflexión y evaluación permanentes.

Una de las preguntas que muy pocas instituciones han logrado aclarar es la siguiente: **¿cómo se comunica el impulso fundador a los nuevos participantes?**

Por ejemplo, en una universidad lanzada a la puesta en marcha de una pedagogía distinta, cómo informa y forma a los profesores recién ingresados. En no pocas ocasiones se ha confiado todo a una charla o a un seminario, sobre la base de una viejísima confusión: *enterarse de* es sinónimo de *apropiarse de*. Nunca fue así, alguien puede conocer muy bien el mal y practicarlos con toda soltura.

¿Cómo comunicar esa mística, esa entrega, ese entusiasmo? Tampoco tenemos respuestas claras, pero al parecer la capacidad de apropiarse del impulso fundador es parte de una *decisión personal, intransferible*. La institución puede ayudar abriendo espacios de reflexión, de aprendizaje, de intercambio de informaciones y de experiencia. Y ello significa procesos largos, porque lo alternativo también se aprende.

Por otra parte, los grupos fundadores de procesos pasan, o pueden pasar, por distintas etapas:

- grupos minoritarios
- grupos institucionalizados
- grupos de consenso

-Los primeros (y usamos el término "minoritarios" sin ninguna connotación negativa) suelen estar constituidos por unas pocas personas que se lanzan a un proyecto distinto. Cuando las condiciones son propicias logran abrir un espacio de trabajo y producen resultados más o menos valiosos, pero de alcance limitado.

-En muchas ocasiones, por coyunturas internas o externas, el grupo se institucionaliza y adquiere un mayor espacio de poder. Es

cuando se plantean todos los problemas relativos a la ampliación del impulso fundador, por ejemplo, incorporar a nuevos docentes, atraer a otras facultades de una universidad.

—Por último, si esa labor de ampliación se cumple de manera adecuada, si en toda la institución hay apoyo al proyecto, estamos ante un grupo de consenso.

De más está decir que muchas propuestas se quedan en la primera fase y que otras llegan a la segunda, pero no aciertan a comunicar el impulso fundador.

Una tarea en común

Resumamos: una educación a distancia alternativa significa el compromiso de muchos seres de los cuales se espera una *relación democrática*, un *impulso fundador sostenido*, capaz de prolongarse a los nuevos participantes y, sobre todo, a los educandos.

Grupos, entonces, *entregados a un proyecto, bien comunicados, capaces de creer y de apoyarse en los demás, convencidos del valor de la obra común*.

Lo alternativo se entreteje, y se defiende, día a día, sin tregua, con una conciencia vigilante, con una confianza en el futuro, porque de futuros se trata cuando uno compromete su tiempo y sus fuerzas en un proyecto educativo.

Sentir lo alternativo

Uno de los genios del Japón, fundador de **Matsushita**, el viejo **Kosuke Matsushita**, que, a sus noventa y tres años, sigue inventando, publicando y organizando, dejó hace algunos años el puesto al frente de su sociedad, para hacer algo mejor: ponerse a la cabeza de los que se consagran al futuro, a profundizar en los sistemas de educación. Así para asegurar el futuro acaba de crear la más moderna de las grandes escuelas: la Escuela de Pensadores del Siglo XXI para detectar, recibir y formar maestros de categoría excepcional (Servan Schreiber, J. J., *El desafío mundial*, Plaza y Janés).

Toda pregunta por lo alternativo es una *pregunta por el futuro*. De nada valdría dedicar un análisis a los alcances de formas diferentes de educación si el mismo no estuviera ligado a una reflexión sobre las posibilidades en un mundo como el nuestro. La condición de posibilidad de lo alternativo es el futuro. Nos encontramos, pues, en el *para qué* de la educación alternativa. Nos centraremos ahora en esa dirección para abordar, en el capítulo siguiente, el *cómo*, a través del concepto de mediación pedagógica.

Una propuesta alternativa apunta a:

- Educar para la incertidumbre.
- Educar para gozar de la vida.
- Educar para la significación.
- Educar para la expresión.
- Educar para convivir.
- Educar para apropiarse de la historia y la cultura.

Los seis puntos constituyen para nosotros aspectos fundamentales del **sentido** de la educación en estos pocos años que nos separan del fin del milenio. Dejamos abierta la pregunta por el sentido. Este concepto servirá de hilo conductor de nuestra propuesta metodológica. La búsqueda de un sentido, en sistemas tradicionales colmados de sinsentido, en situaciones sociales cada vez más difíciles y cambiantes, es la condición más importante de cualquier propuesta alternativa.

Lo alternativo representa siempre el intento de encontrar un *sentido otro* a relaciones y situaciones, a propuestas pedagógicas. Tarea nada sencilla, por cierto, porque en la misma se compromete el sujeto de la educación que precisamente por eso se hace sujeto y no objeto de la misma. Ya no se trata de distribuir "sentidos" a diestra y siniestra (léase "objetivos terminales", "metas" y todo lo demás) y condicionar todo el proceso a esos sentidos impuestos al sujeto. Se trata de *construir sentido* en una relación de la que forman parte la creatividad, la novedad, la incertidumbre, el entusiasmo y la entrega personal.

• Educar para la incertidumbre

"*El autoritarismo está lleno de certezas*", afirma Francisco Vío Grossi (*Cómo educar para gozar de la vida*, pág. 32). La escuela, por lo mismo, también. Nadie nos educa para vivir en la incertidumbre o la vida de encarga de ello, y a un precio muy alto para quienes carecen de recursos que permitan hacerle frente.

La vida humana se organiza en una lucha contra la incertidumbre. Nadie duda de tal afirmación: la familia, las otras instituciones sociales, como el Estado, las iglesias, la escuela, la legislación, tratan siempre de sembrar alguna seguridad en un mundo signado por todo tipo de riesgos. Enorme tarea ésta, en especial cuando le toca desarrollarla a todos y cada uno de los seres humanos.

Pero la lucha no es tan real como parece. En manos de la mayoría de las instituciones sociales, ella se convierte en el esfuerzo de lograr la *ilusión de certidumbre*, sea a través de sistemas pedagógicos condicionados y condicionantes, de salidas políticas mágicas, de propuestas "utópicas" a la medida de los sueños y de seguros de

vida, vejez y muerte. El resultado es una negación sistemática de la incertidumbre, cuando nadie escapa a ella.

En el antiguo México se veneraba a una deidad dueña del destino de hombres y dioses: Texcatlipoca. De ella dependían favores y tragedias, podía hacer feliz al malvado e infeliz al hombre de bien. Texcatlipoca era caprichoso como la vida misma.

Hoy nada ha cambiado, pero por todos los medios se busca ocultar la incertidumbre. Y, sin embargo, nunca más que hoy se vive en el reinado de Texcatlipoca. Al menos para la mayoría de la población latinoamericana ese reinado no dejó jamás de estar presente.

No hace falta dar cifras sobre pobreza y desnutrición, que ya a nadie sorprenden ni conmueven. Tampoco es necesario insistir sobre la falta de oportunidades propia de las sociedades inmersas en estos procesos irresistibles de ajustes estructurales, tan cercanos a aquello de "la operación fue un éxito, el enfermo falleció". A mayor búsqueda de seguridad en los aspectos macroeconómicos, mayor incertidumbre para la vida a escala micro (¿es que hay otra escala de la vida, sentida, vivida cada día?).

Y sin embargo, por momentos se nos privilegia la incertidumbre. El ejemplo más cercano está en la guerra del Golfo. Nadie discute aquí las intenciones y las acciones de Hussein dentro y fuera de su país, pero de improviso se convirtió en el hombre más odiado de la Tierra, dueño del cuarto ejército más poderoso, capaz de arrastrarnos a todos a una catástrofe nuclear... Luego, semejante amenaza se derrumbó como un tigre de papel. Los medios masivos (no ellos, sino quienes los mueven) privilegian certidumbres e incertidumbres, según el vaivén de los intereses políticos.

¿Qué significa educar para la incertidumbre en una sociedad como la actual?

—Educar para interrogar en forma permanente a la realidad de cada día y, por lo tanto, no enseñar ni inculcar respuestas.

No se trata de una pedagogía de la respuesta sino de una pedagogía de la pregunta, como dice Freire.

La incertidumbre actual es de tales dimensiones que nadie —y menos aun un educador— tiene las respuestas. Éstas son siempre respuestas del pasado, tal como lo muestran hasta el cansancio los libros de texto y buena parte del discurso escolar. Si eso es válido en el plano de los conocimientos sistematizados, mucho más lo es en el acontecer cotidiano.

-Educar para localizar, reconocer, procesar y utilizar información.

Ya en la década del '40 se insistió (Wiener, Norbert, *Cibernética y sociedad*) con toda claridad en la relación entre *información e incertidumbre*, a mayor falta de aquélla mayor dimensión de ésta. Nuestros niños, nuestros jóvenes, crecen en la máxima desinformación en un mundo movido y saturado por información (Castilla del Pino, Carlos, *La incomunicación*). Aun cuando se cuente con algún volumen de información, ello no asegura su utilización para resolver la propia vida. El drama de nuestra escuela no es tanto su crónica desinformación, sino que no ofrezca recursos, metodologías para trabajar con una información existente, presente por todas partes (Oliveira Lima, Lauro de, *La educación del futuro*).

-Educar para resolver problemas.

En una sociedad en la que la incertidumbre crece día a día se le plantean a cada quien problemas cotidianos por resolver, desde las relaciones inmediatas hasta la búsqueda de formas de supervivencia. La práctica de resolución de problemas está orientada siempre hacia el futuro, toda vez que ella significa el diagnóstico, la comprensión y la decisión entre más de una alternativa. Pasa a primer término aquí *la práctica*, frente a la acumulación de respuestas acertadas y de información muerta. La solución de problemas puede verse en un doble sentido:

- el enfrentamiento a la incertidumbre de cada día;
- la actitud activa ante una situación nueva que pide creatividad, capacidad de relacionar los conocimientos adquiridos y de buscar otros nuevos.

-Educar para saber reconocer las propuestas mágicas de certidumbre, para desmitificarlas y resignificarlas.

Esas propuestas, como ya señalamos, aparecen a diario en espacios como la vida cotidiana (lugares comunes sobre el amor, la riqueza, el éxito), la escuela (a mayor consumo de años escolares mayor salario), el Estado (la iniciativa privada, por sí sola, por su propio empuje, crea democracia y libertad), los medios (la caída de Hussein asegura un nuevo orden internacional), la publicidad (todo va mejor con Coca Cola).

Saber reconocer, desmitificar y resignificar es poder *enfrentarse a los distintos textos sociales para leerlos críticamente*. Se trata de pasar de consumidor de textos a lector crítico de los mismos y, por lo tanto, de las intenciones de sus autores (sean individuos, sectores sociales o instituciones) a la capacidad de significar de los lectores.

–Educar para crear, recrear y utilizar recursos tecnológicos de escala humana.

Si hay un espacio privilegiado para la difusión de ilusorias formas de certidumbre, éste es el de la tecnología. Piénsese en toda la gama de objetos electrónicos, en las computadoras, en los programas difundidos masivamente. Nadie pretende rechazar una realidad –la tecnología es parte de nuestras sociedades, lo queramos o no– pero se trata de ofrecer alternativas para comprender su sentido, sus limitaciones y sus posibilidades. Entendemos la tecnología en el amplio sentido del término, desde los mínimos recursos disponibles en el medio rural campesino hasta los más sofisticados elementos.

• Educar para gozar de la vida

Antes de recibir la avalancha de críticas a esta propuesta aclaramos las cosas a través de una simple pregunta:

¿Cuándo gozas de la vida?

Cuando te entusiasmas, es decir, cuando sientes que tienes un dios adentro como lo dice la etimología: la alegría de ser y de vivir; cuando **te sientes útil**, cuando **reconoces tus progresos**; cuando **juegas con la palabra**, la compartes en el diálogo, construyes con ella; cuando **te sientes alguien** entre los demás en el goce del encuentro, cuando **compartes** los alimentos, un vaso de vino; una taza de café, la intimidad, los sentimientos; cuando **creas**, recreas y procreas, cuando **ves nacer** y crecer tu obra; cuando **cantas** para y entre los otros; **cuando ves** un amanecer o la espalda dorada del mar al caer la tarde; cuando **te encuentras** con expresiones como "gracias a la vida que me ha dado tanto" de nuestra querida Violeta Parra, y muchas otras de la poesía latinoamericana; cuando **trabajas** en lo que te agrada y te realiza como ser humano; cuando **vives intensa y libremente** tu afectividad.

¿Por qué no se educa en, por y para el goce?

Porque la escuela ha tergiversado hasta su propia etimología ya que para los antiguos era el lugar del disfrute en la creación y el diálogo.

En estos tiempos de incertidumbre, de ajustes estructurales y de nuevos órdenes internacionales, nuestras grandes mayorías están siendo condenadas a vivir en el sufrimiento, en contra de un principio

básico de la vida: *el goce*. Demasiado nos trae la realidad actual como para sumarle a ella una educación enemiga del mismo. La pregunta es, entonces:

¿Cómo educar en, por y para el goce?

Educar en el goce significa *generar entusiasmo*. Generarlo siempre, en todas y cada una de las actividades, de los ejercicios, de las prácticas, de los ambientes, de las relaciones, de los resultados, de los progresos, de los errores incluso.

¿Qué significa un proceso educativo sostenido por el entusiasmo?

Significa que todos los que participan en el mismo se sienten vivos, comparten su creatividad, generan respuestas originales, se divierten, juegan, gozan.

Educar por el goce es movilizar las energías en una aventura lúdica compartida; sentir y hacer sentir; participar entregando lo mejor de sí y recibiendo lo mejor de los otros. Todo ello implica necesariamente un *ambiente gozoso*, tanto en los recursos materiales como en el encuentro humano. Entra aquí la riqueza de los sentidos, de la imaginación y de la creación colectiva.

Si hemos nacido para gozar tenemos todo el derecho a *aprender a gozar*. Esto va directamente en contra de modelos ilusorios del goce, como los difundidos a escala masiva por la publicidad.

Hay otras formas, como las respuestas a la pregunta antes formulada: **¿cuándo gozas la vida?** Si la actual escuela no enseña a gozar, el sentido de una educación alternativa es educar para el goce.

El goce es un punto de partida y de llegada, un acicate para vivir y la clave de la vida misma.

• Educar para la significación

En educación *no hay nada in-significante*, aunque la tarea de significar está casi siempre en manos de la institución y de sus funcionarios. Una propuesta alternativa busca procesos significativos que involucren a educadores y educandos.

¿Qué significa significar?

- Dar sentido a lo que hacemos.
- Incorporar mi sentido al sentido de la cultura y del mundo.
- Compartir y dar sentido.

- Comprender el sinsentido de ciertas propuestas educativas, políticas y culturales.
- Relacionar y contextualizar experiencias.
- Relacionar y contextualizar discursos.
- Impregnar de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana.

Estos siete puntos no son casuales. Cuando alguno de ellos (y otros no mencionados aquí) falta, el trabajo educativo *pierde sentido*, es decir, no significa nada para quien lo hace. Todo esto lleva a convertir en objeto al verdadero sujeto de la educación.

Una tarea sin sentido vale para sistemas carcelarios. Años atrás una de las islas Galápagos funcionada como prisión. Aún quedan restos de una construcción levantada por los reclusos: un muro en medio de un paraje desierto. Los guardias se divertían con eso: construir un muro que comenzaba en cualquier parte y no terminaba en ninguna. Luego de meses de trabajo era destruido para comenzar otra vez. Y así sucesivamente.

Éste era un sinsentido total. Pero hay otros múltiples ejemplos, como el del sentido centralizado en unos pocos especialistas, en tanto que los estudiantes o los trabajadores son simples instrumentos del mismo.

Una educación con sentido *educa protagonistas*, seres para los cuales todas y cada una de las actividades, todos y cada uno de los conceptos, todos y cada uno de los proyectos, *significan algo para su vida*. Es esa significación el punto de partida de la significación del mundo y de los demás.

La capacidad de dar sentido, de significar el mundo y la propia experiencia, pasa por la capacidad de *criticar los sentidos y los sinsentidos ajenos*. Nada más lejos de la educación, así entendida, que una obediencia ciega a un mando superior. Veamos un ejemplo por demás común en América Latina:

"El que manda debe estar solo, por cierto; pero debe estarlo también para mantener el secreto de sus motivos. No debe explicar nada. Hasta la orden más desatinada debe cumplirse sin que nadie se atreva a cuestionarla... Pues el que obedece no puede dudar de que sus superiores son los más sabios y capaces: la menor sospecha en contrario es catastrófica... Y esta convicción sólo puede fundarse en el misterio que rodea al que manda, cuyos motivos deben estar fuera del alcance del subordinado" (Luna, Felix, *Soy Roca*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1990, pág. 50).

El sentido no se imparte a base de órdenes o misterio, *se construye* en una relación solidaria.

• Educar para la expresión

Existe una regla de oro: **Sin expresión no hay educación.**

Juguemos con las palabras: *re-presión, su-presión, im-presión, com-presión, de-presión y ex-presión.*

Re-presión: acción y acto de reprimir, controlar, ordenar, coaccionar.

Su-presión: acción y acto de suprimir, eliminar, quitar.

Im-presión: acción y acto de imprimir, fijar, poner un sello en una materia blanda, dejar huellas, grabar.

Com-presión: acción y acto de comprimir; oprimir, apretar, estrechar, reducir.

De-presión: acción y acto de deprimir o deprimirse; hundir alguna parte de un cuerpo; humillar, rebajar, negar las cualidades de una persona; producir decaimiento de ánimo.

Ex-presión: acción y acto de expresarse, exteriorizar, sacar fuera lo que uno tiene adentro; comunicar, manifestar, hacer público.

Quien no se expresa se reprime, es suprimido, está sujeto a que le impriman el sentido como a una materia blanda, a que lo compriman y depriman.

Vale un ejemplo: el maestro, en las antiguas formulaciones que no acaban nunca de pasar, es el modelador de los jóvenes, es quien esculpe la materia del futuro.

El dar sentido no es sólo un problema de comprensión sino, sobre todo, de expresión. Hegel afirmaba: cuando faltan las palabras falta el pensamiento. Seamos más drásticos: cuando faltan las palabras falta la libertad. La capacidad expresiva significa un dominio del tema (significado) y de la materia discursiva (significante) y se manifiesta a través de claridad, coherencia, seguridad, riqueza y belleza en el manejo de las formas de los diferentes lenguajes.

La capacidad expresiva es una conquista, a nadie se la regala graciosamente la sociedad en general y mucho menos la escuela.

Dejemos estos argumentos como base de nuestra propuesta alternativa: una educación a distancia que no pasa por la constante y rica expresión de sus interlocutores sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada y de los objetivos sin sentido.

• Educar para convivir

Educar, entonces, para *vivir con*, porque estamos en el mundo *para entreatayudarnos*, no para entredestruirnos, como decía don Simón Rodríguez. Por ello, todo aprendizaje es un *interaprendizaje*.

La frase fue acuñada también por don Simón. La clave pasa por lo compartido, por lo que puede ser aprendido de los demás. Resulta imposible el interaprendizaje si se parte de una descalificación de los otros. *Es imposible aprender de alguien en quien no se cree.*

Cuando se cree en los otros se es co-responsable; la obra, la propia formación y la de los demás, es producto de la interacción, comunicación y colaboración.

Estos conceptos, es sabido, no suelen aparecer en las orientaciones de la escuela actual, excepto a modo de vagos objetivos. Pero son parte de realidades, de situaciones latinoamericanas. Veamos cómo se dan en una experiencia reciente:

"En la economía convencional los distintos factores económicos son integrados y subsumidos bajo las categorías de capital (factor K) y trabajo (factor L). Nuestro factor C, que así lo hemos denominado porque en el nuestro y en varios otros idiomas comienzan con dicha letra varios de los términos con que podemos nombrarlo, a saber: cooperación, comunidad, colaboración, coordinación, colectividad, consiste en el hecho de que un elemento comunitario de acción y gestión conjunta, cooperativa y solidaria, presente en el interior de estas unidades económicas, tiene efectos tangibles y concretos sobre el resultado de la cooperación económica. Efectos concretos y específicos tales que puede discernirse una particular productividad dada por la presencia y crecimiento de dicho elemento comunitario..." (Razeto, Luis, "Economía popular", en *Educación comunitaria y economía popular*, Editorialpec, San José de Costa Rica, 1990).

De la educación tradicional, al igual que de la economía tradicional, ha estado ausente el factor C. Se trata de educar en él para lograr la convivencia. Esto no es sencillo. Estamos ante un:

"modo de hacer economía (educación para nosotros) que implica comportamientos sociales y personales nuevos... que comparten algunos rasgos constitutivos y esenciales de solidaridad, mutualismo, cooperación y autogestión comunitaria, tales que definen una racionalidad especial..." (*op. cit.*).

En síntesis, **no se puede educar para convivir si no se educa en la cooperación y la participación colectiva, en el interaprendizaje.** La escuela está organizada para aislar a los educandos, de manera que no trabajen entre ellos sino con el docente. Este aislamiento suele ser presentado como uno de los elementos básicos de la situación de quien sigue un proceso de educación a distancia. Se habla de personas dispersas, que siguen materiales instruccionales sin conexión alguna entre ellas.

Una propuesta alternativa reivindica necesidades humanas tan básicas como *la convivencia, las relaciones interpersonales, la participación, el afecto*, y todo ello es posible en experiencias de educación a distancia, siempre que el sistema se organice para permitir el trabajo en grupos y dar oportunidades al intercambio de experiencias y de información.

Todo ello porque "*la solución de los problemas y la satisfacción de las necesidades se espera del autodesarrollo de los propios sujetos organizados*" (*op. cit.*).

La propuesta alternativa considera al grupo como un ámbito privilegiado para el interaprendizaje entendido como recreación y producción de conocimientos, por la dinámica y la riqueza que aporta a través de la confrontación de ideas y opiniones propias de las experiencias previas de cada participante: la posibilidad del logro de consensos y disensos en una dinámica permanente de acción-reflexión-acción.

• **Educar para apropiarse de la historia y de la cultura**

Somos seres históricos. Esta afirmación ha sido ya hecha y no representa ninguna novedad. Pero vale la pena insistir en su sentido: somos producto de experiencias anteriores, de conocimientos, vivencias, tecnologías, cultura, aciertos, errores, violencia, encuentros y desencuentros atesorados a lo largo de generaciones. Somos producto de esa historia general y de nuestra biografía, de la manera en que lo general es vivido en nuestra vida cotidiana.

La escuela *también es historia*, como cualquier institución responde a condicionamientos sociales, a una acumulación de *formas de percibir al hombre* y de ubicarlo en este mundo. Pero a la vez la escuela trabaja como si la historia no existiera y, en todo caso, se encarga de deshistorizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Extraña paradoja: la escuela es histórica (en el sentido de sus condicionamientos) y al mismo tiempo ahistórica por estar volcada hacia el pasado, tanto en sus contenidos como en sus métodos. Su pasión es el coleccionismo de cadáveres y no hay nada menos histórico que un cadáver.

Por lo mismo, la escuela cierra espacios a la cultura vivida, a la de cada día, a la producida en las relaciones sociales. Su cultura es la de los textos y la de las referencias a sistemas científicos y artísticos atrasados en relación con la dinámica social del presente. Y esto

aunque de vez en cuando aparezcan recursos tecnológicos, como medios audiovisuales o incluso la televisión y hasta la misma computación. La escuela todo lo domestica, todo lo incorpora a su discurso exangüe, carente de vida. No desconocemos experiencias valiosas en América Latina, pero la tendencia a la inercia suele tener más fuerza que muchos intentos de cambio.

¿Cómo educar para la apropiación de la historia y de la cultura?

En la medida en que una propuesta se centra en el aprendizaje (autoaprendizaje e interaprendizaje) y no en la enseñanza, el rol protagónico del proceso se desplaza del docente al educando. Este solo hecho abre el camino al acto educativo, entendido como *construcción de conocimientos, intercambio de experiencias, creación de formas nuevas*. Y es precisamente ese protagonismo, ese quehacer educativo, el que permite una apropiación de la historia y de la cultura.

El camino no es el de preparar para hacer historia y cultura en el futuro, sino lograrlas aquí y ahora, haciendo historia y haciendo cultura en cada acto educativo.

En la cultura se educa por la producción cultural, porque todo producto cultural y su proceso son educativos. Esto vale tanto para la apropiación de lo creado por otros hombres cuanto para la creación inherente al acto educativo.

Se educa para la apropiación ofreciendo caminos a las *virtudes activas*. La escuela privilegia virtudes pasivas (obediencia, sumisión, orden, memoria, puntualidad) y castiga virtudes activas (creatividad, riesgo, crítica, imaginación, intuición). Son estas últimas las que hacen historia. Se trata de elegir entre un hombre sometido a la historia y un hombre que hace historia.

La educación a distancia tradicional, anclada en general en la obsesión por la respuesta correcta, busca acomodar a sus estudiantes a una historia ya hecha, en la que ninguna novedad, ninguna aventura de la imaginación o de la inteligencia, caben. Una propuesta alternativa se orienta, a través de la mediación pedagógica, a promover y cultivar las virtudes activas.

Uno se apropia de la historia y de la cultura en el interaprendizaje, en la interrogación a la propia situación, en la invención, en el planteamiento de alternativas, en la aplicación, en la práctica, en la alegría de construir y de imaginar.

Lo alternativo en educación

Estos lineamientos conceptuales en torno de lo alternativo nos obligan a puntualizar y clarificar aquellos aspectos que, a nuestro juicio, hacen alternativa la educación a distancia. Para evitar equívocos comencemos afirmando que, desde sus mismos orígenes, aquélla se autoproclamó alternativa, en razón de sus "innovaciones metodológicas", de los materiales didácticos utilizados, y de los recursos y procedimientos en el traspaso y procesamiento de la información.

Pero los hechos han demostrado y demuestran con claridad que esto no ha sido así. Un análisis somero de la práctica evidencia que las expectativas creadas por el novedoso "sistema" no lograron concretarse. Los materiales, mucho más que el profesor, tienden a "fomentar la pasividad en vez de la participación en el proceso de aprendizaje".

Es más, después de varias décadas de funcionamiento, podemos afirmar, como un primer planteamiento básico, que no debería hablarse de educación a distancia, sino de **sistemas de enseñanza a distancia**.

Cabe señalar un segundo planteamiento como consecuencia del primero: la enseñanza a distancia, aun cuando no se imparta en las aulas, **es tan escolarizada y tradicional como las formas presenciales**.

Y un tercer planteamiento para juzgar la pretendida dimensión alternativa de la enseñanza a distancia: los materiales instruccionales, tal y como son elaborados, **conllevan comportamientos de enseñanza separados de los comportamientos de aprendizaje**. Esta separación que tiene que ver con el soporte comunicacional es uno de los escollos más fuertes para el logro de los procesos educativos.

Mientras no encontremos la salida pedagógica a estos problemas estaremos ante enseñanza y no educación a distancia.

Cabe preguntarse entonces:

¿Qué es lo que hace alternativo un sistema de educación a distancia? ¿Cómo hacer para que un sistema de educación a distancia sea alternativo?

En este apartado trataremos de responder a la primera pregunta. El *cómo* hacerlo será tarea del próximo capítulo.

De acuerdo con nuestra experiencia, para que una enseñanza a distancia sea educación alternativa tiene que llenar las características siguientes:

- Ser participativa a pesar de la distancia.
- Partir de la realidad y fundamentarse en la práctica social del estudiante.
- Promover en los agentes del proceso actitudes críticas y recreativas.
- Abrir caminos a la expresión y a la comunicación.
- Promover procesos y no sólo obtener productos.
- Fundamentarse en la producción de conocimientos.
- Ser lúdica, placentera y bella.
- Desarrollar una actitud investigativa.

◦ **Ser participativa a pesar de la distancia**

De unos años a esta parte, la participación se ha puesto de moda. Hoy en día todos –los de derecha, los de izquierda y los de centro– hablan de participación; creen y promueven, o por lo menos, creen promover procesos participativos.

En la familia y la comunidad, en la empresa, en la cooperativa y en el sindicato; en las iglesias, escuelas y universidades; en instituciones y organizaciones; en el gobierno y en los cónclaves internacionales; un poco por todas partes, y en unos países más que en otros, surgen movimientos sociales que dicen asentarse en procesos participativos.

En todo el mundo, en todos los estamentos y clases sociales, existe una marcada tendencia y hasta una necesidad de participar. Ante ésta, y de la manera más imprevisible, se modifican costumbres y formas de vida ancestrales y se derrumban estructuras políticas, sistemas de gobierno, convenios y alianzas internacionales.

Pero no todo es auténtico y válido en esta vorágine participativa. Es preciso decantar aquellas formas de participación que contribuyen a la realización humana y descartar las conformaciones espurias de participación.

Está claro que la participación puede ser un instrumento manejado "provechosamente", para alcanzar objetivos de desarrollo humano y para el control social. Para unos facilita, o puede facilitar, el crecimiento de la conciencia crítica, que lleva a la solución de problemas; para otros puede servir para manipular hacia el logro de objetivos empresariales e ideológicos contrarios al desarrollo del ser humano.

Pero incluso la participación bien intencionada puede dejar de serlo por ineficacia, por rutina y por inercia del propio sistema.

-La participación como necesidad humana

La participación es una de las bases que fundamentan la educación alternativa, porque en esencia es una de las necesidades humanas más sentidas y que con mayor fuerza responde "al ser, tener y estar" del ser humano en la sociedad actual. Privar al ser humano de su derecho a participar es reducir sus posibilidades de transformación a nivel individual y social.

Por la participación no sólo se facilita la generación de niveles crecientes de autodependencia, sino el desarrollo y acrecentamiento de la vida democrática. Un nuevo orden económico pasa necesariamente por el nuevo orden organizacional resultante de la participación real del individuo tanto en lo económico y político, cuanto en lo estructural y educativo.

En síntesis, la participación posibilita el paso de relaciones de dependencia y mecanismos paternalistas, burocráticos y verticales, a una cultura democrática y reveladora de la solidaridad social y del protagonismo real de las personas.

-Educar en la participación

¿Cómo es posible que siendo la participación una necesidad básica del ser humano, tan pocas personas participen, real y plenamente, en la toma de decisiones para la buena "marcha de nuestra sociedad"? Peor aun, si la participación responde a una necesidad humana básica, ¿cómo es posible que se la haya excluido de los procesos educativos?

Tocqueville ya lo señaló: la verdadera democracia sólo se aprende con una participación directa de los ciudadanos en las instituciones locales. No se aprende a nadar en los bancos de la escuela ni se aprende a manejar un vehículo frente al pizarrón.

Para responder a las preguntas anteriores además de la participación directa se debe tener en cuenta ciertas condiciones sociales que entorpecen e incluso anulan la participación. Algunas de ellas son estructurales, porque delimitan, entorpecen o anulan la participación, en especial de los sectores populares; otras, como los sistemas educativos, coadyuvan y refuerzan los condicionamientos estructurales.

Entre los más eficientes en este sentido, cabe señalar muchos de los sistemas de enseñanza a distancia, en especial formales, por el funcionalismo que llevan implícito. Pensemos, por ejemplo, en que un buen estudiante a distancia debe poseer un conjunto de características que aseguren su capacidad de asimilar eficazmente las enseñanzas impartidas sin cuestionamientos ni desvíos, sin necesidad

de juicio crítico, compromiso con la realidad o deseos de transformarla. Sólo necesita voluntad y disciplina para cumplir el proceso. En tal educación a distancia el estudiante se educa en soledad, so pretexto de autoaprendizaje y de formación de hábitos de estudio. Esto explica las formas y sistemas de enseñanza individual, vertical, de subordinación jerarquizante... Engendradoras de las "virtudes pasivas" útiles para sostener viejos sistemas sociales.

Ahora bien, ¿cómo organizar la educación a distancia para que al mismo tiempo sea participativa? Un aprendizaje participativo, alimentado con materiales a distancia, requiere de una metodología *sui géneris* que conlleva, entre otros, los siguientes componentes:

–Proceso de aprendizaje fundamentado en la comunicación dialógica.

–Concatenación de los aspectos lúdicos del aprendizaje con la asimilación y re-creación de los conocimientos.

–Autodiagnóstico de la realidad con miras a la elaboración del currículum.

–Reflexión, de ser posible grupal, como medio por excelencia para transformar la propia práctica.

–Evaluación formativa y permanente.

–Creatividad expresiva, que desemboque en productos que sobrepasen lo meramente academicista.

Se ha de pasar, en consecuencia, de un diseño instruccional (de enseñanza a distancia) a un diseño de materiales de aprendizaje.

• Partir de la realidad y fundamentarse en la práctica social del estudiante

"Es posible que la educación a distancia aporte nuevas modalidades pedagógicas a las ya conocidas enfermedades curriculares" (Cirigliano, Gustavo F. J., *Educación abierta*, cap. "Diseño Curricular").

La verdad es que el currículum constituye uno de los más serios problemas en la búsqueda de una educación alternativa. La explicación resulta obvia: todo currículum está en función del perfil profesional –ocupacional– y éste es una exigencia lógica del sistema social del que depende el subsistema educativo. El currículum de enseñanza a distancia, por plasmarse en materiales autosuficientes, secuenciales y previos al acto de enseñanza-aprendizaje, resulta con frecuencia más cerrado, inflexible y permanente que uno desarrollado para la enseñanza presencial. En la práctica, dichos materiales llevan respuestas a preguntas que nunca se han formulado y que nunca formularán los estudiantes.

Sólo por medio de un currículum y unos materiales educativos fundamentados en la realidad y en la práctica de los educandos se posibilita un proceso de educación alternativa. Si todo buen currículum debe asentarse en una teoría científica nacida de la práctica, uno de educación a distancia estará integrado además por espacios, pasos metodológicos y estrategias educativas que "obliguen" al estudiante a confrontar la teoría científica, la información o los conocimientos recibidos, con su práctica profesional y cotidiana.

Entendemos por *práctica social* el conjunto de actividades que realizamos en lo económico, lo político, lo ideológico, lo cultural; lo cotidiano. Y entendemos por *reflexión* la práctica, la confrontación de sus actividades vividas con los conocimientos que ya se tienen, en vistas a la construcción de nuevos conocimientos. Si la finalidad de todo este proceso de conocimiento es la transformación de la propia realidad y la superación social, un currículum así concebido concederá tanta importancia a los aspectos conceptuales como a la experiencia de los participantes.

Precisamente, el "método consiste en ir de las experiencias a los conceptos y de éstos a la experiencia para apoyarla. Además de que la experiencia da lugar a nuevos conceptos", como se afirma en el Juego Pedagógico, que presentaremos más adelante. Por esa razón, reafirmamos como requisito metodológico que la realidad y la práctica social son importantes fuentes de conocimiento.

En síntesis, un sistema de educación a distancia alternativo se sustentará en un currículum en que:

- *Los temas de estudio y los materiales partan de la realidad y se alimenten en la práctica social de los estudiantes.*
- *El desarrollo curricular no responde únicamente a la lógica de los contenidos. El proceso de enseñanza-aprendizaje es válido en la medida en que el estudiante lo hace suyo y lo fundamenta en su experiencia, en sus conocimientos y en su cultura.*
- *El acto de conocer, resultado de la confrontación entre los conocimientos transmitidos y los conocimientos que ya se tiene, da lugar "a un proceso ordenado de abstracción, una visión más profunda y total de la realidad, una mirada crítica y creadora de la práctica".*
- *Por fin, el resultado normal de este ordenamiento curricular es el "regreso" a la práctica para transformarla.*

• Promover en los agentes del proceso actitudes críticas y creativas

El Dr. Maslow tuvo una idea genial aunque simple y brillante. En vez de estudiar a las personas neuróticas, a los psicópatas, se dedicó a estudiar a los individuos particularmente felices y triunfadores, especialmente en sus momentos de gran creatividad. Algo parecido debemos hacer en educación.

Muchos sistemas de enseñanza a distancia –tanto o más que la educación presencial– se caracterizan por una serie de limitaciones que entorpecen, como dice Rogers, la posibilidad de formar individuos de conducta creativa. Un examen somero de los materiales de enseñanza a distancia pone de manifiesto que están centrados en el traspaso de conocimientos. Hay en general una tendencia a la elección de materiales de autosuficiencia con lo que se produce un encapsulamiento del saber.

Estos materiales, tanto escritos como radiofónicos y audiovisuales, están rígidamente estructurados a fin de conducir el aprendizaje en forma unívoca, dejando escaso margen, o ninguno, a la participación del estudiante.

No hay cabida por lo tanto para la expansión, el crecimiento, la crítica, el pensamiento creador y la actualización de las propias potencialidades.

Si quisiéramos dibujar en pocas pinceladas el proceso al que se somete al estudiante en estos sistemas, podemos afirmar lo siguiente:

Pasividad. El buen estudiante a distancia es el que mejor recibe y asimila (receptor pasivo) los contenidos que le llegan. Lo importante al final de cuentas es aprenderlos para poder presentar con éxito los exámenes a los cuales es sometido. Son muy contadas las experiencias de enseñanza a distancia en las que los procesos de autoevaluación van más allá de la simple asimilación de los conocimientos.

Sumisión acrítica. Pérdida de autonomía, dependencia de juicio y de interés. Todas estas "virtudes" pasivas contribuyen a la consolidación de un educando conformista, obediente y sumiso.

Relaciones. Las establecidas por el estudiante con el material de estudio y sus autores son necesariamente despersonalizadas, burocratizadas y verticales y en consecuencia "improductivas" por cuanto el educando no logra generar relaciones significativas para su vida personal y social.

Tales actitudes de conformismo y relaciones de dependencia socavan el protagonismo real de las personas, entendido como el

proceso de participación en las decisiones, el análisis crítico y la creatividad social.

Ahora bien, **¿cómo transformar un sistema de enseñanza a distancia con estas características en uno que promueva en el estudiante actitudes críticas y creadoras?**

1. Es importante partir del principio de que **es —o debería ser— más fácil favorecer la creatividad que entorpecerla, que matarla.**

2. Un segundo principio es que **el ser humano es creativo en cuanto está motivado o es impulsado por un problema que tiene que resolver.** La crítica y la creatividad son consecuencia de la captación y comprensión de los problemas que más nos afectan. La creatividad quedaría en el vacío y carecería de dinamismo si el educando no hiciera suyos los problemas que le afectan, con sus causas y sus consecuencias.

3. Un tercer principio se refiere a las satisfacciones (auto-satisfacciones) que conlleva toda producción creativa. Un enunciado más simple: **toda creación puede ser fuente permanente de satisfacción y gozo.**

No sólo el artista goza en la creación de su obra artística, sino que todo trabajo, en especial el que ayuda a realizarnos como personas, abre posibilidades de goce, de satisfacción y de recreación.

4. Por fin se precisa la existencia de un **ambiente favorable a los procesos creativos**; ambiente relativo no sólo a las actitudes sino a los sentimientos y las emociones, que favorezca la personalidad creadora, por desafiante, motivador y libre.

Estos cuatro principios fundamentan el proceso metodológico implícito en la elaboración de los materiales a distancia. En lo sustantivo un proceso metodológico promueve la creatividad y la criticidad a través de los siguientes pasos:

—Acercarse empáticamente al objeto de estudio

Saber ver la realidad a fin de observar la propia práctica. El saber ver y el saber observar constituyen una operación creadora, por cuanto son una forma de "apoderarse" empáticamente del objeto. Este acercamiento connotativo-afectivo con la realidad que interroga es la motivación inherente a toda actividad educativa. Ese ir a la realidad y adueñarse de ella emocionalmente —y a veces hasta fisiológicamente— es el primer paso metodológico de una educación alternativa.

—Analizar objetivamente el objeto de estudio

La percepción empática (afectiva) prepara el camino para la observación objetiva, que se supone un interrogatorio lo más creativo

posible de la realidad. Se aborda dicha realidad desde los ángulos más insospechados, de modo de descomponerla, desmenuzarla, desenrollarla, desenmascararla, desarmarla.

–Significar creativamente la realidad estudiada

Ello por medio de razonamientos críticos que den con las causas y efectos, tanto del todo analizado, como de cada uno de los elementos que lo componen. En esta significación juega un papel primordial la imaginación creadora en el uso de las más variadas formas de expresión y comunicación como se subraya en el apartado siguiente.

• Abrir caminos a la expresión y a la comunicación

La educación a distancia, como propuesta alternativa, significa pensar en un nuevo modelo de comunicación que fundamente e instrumente la estrategia didáctica. Esto porque muchos sistemas de enseñanza a distancia tergiversan y distorsionan la comunicación hasta el grado de confundir, en la práctica, medios e instrumentos, con procesos de comunicación. Los errores cometidos en este campo son peores aun que los cometidos en didáctica.

Esta sobrevaloración de los medios hace confundir en muchos casos enseñanza a distancia y el uso con fines "educativos" de algunos de esos medios. Se cree que "traspasar" contenido por radio, video, impresos, es hacer educación a distancia. Esto tiene su explicación lógica dado que para la mayoría de los educadores, diseñadores y productores de materiales educativos a distancia hablar de comunicación implicaba simplemente una fuente que difunde mensajes a un conjunto de receptores; no se podía esperar otra cosa si recordamos que los llamados "modelos de comunicación" (Shannon, Lasswell, Berlo...) siempre privilegiaban la fuente o emisor (persona, grupo o institución) que seleccionaba los mensajes que serían transmitidos.

Una aplicación tan lineal, unilateral y vertical de los medios ha provocado reacciones y experiencias comunicacionales que a nivel práctico y teórico, dan nacimiento a nuevos modelos de comunicación, en los que el emisor no sólo busca transmitir mensajes, sino promover procesos de participación y diálogo. Se ha comprobado, en consecuencia, que en educación y en comunicación existen muchos aspectos convergentes para abrir el camino a propuestas alternativas, tanto en lo presencial cuanto a distancia.

Numerosas experiencias demuestran que por medio de la comunicación participativa se logra instaurar formas y modos de comunicación destinados a promover e intensificar el diálogo, recrear las relaciones y resignificar los contenidos para luego codificarlos y expresarlos como propuestas alternativas.

La comunicación así concebida cobra una dimensión nueva, que sobrepasa con creces su uso instrumental de apoyo y de mero traspaso de conocimientos.

Esta dimensión de la comunicación tiene varias aplicaciones prácticas, no tanto con los medios (de información colectiva) sino con el proceso de comunicación en sí y, en consecuencia, con su aplicación en los procesos educativos.

La primera aplicación se refiere a la transformación de la educación en un proceso de inter-cambio, inter-acción, com-uniión. En un proceso de educación así concebido el emisor-receptor, que es –o que tiene ser– el educador, envía y recibe mensajes, y lo mismo sucede con el educando como receptor-emisor.

La segunda aplicación alude a la comunicación en su *dimensión expresiva*. ¿Quién no recuerda con emoción contagiosa el baile con el cual Zorba el Griego expresa su alegría de vivir? Una de las formas más auténticamente humanas, asegura Jaspersen, es lograr expresar con la danza, el canto, el baile, con todo el cuerpo, las emociones que nos embargan.

Por eso todo proceso educativo implica necesariamente posibilidades reales de expresión o de "pronunciamiento" de la realidad por el sujeto, o los sujetos, de proceso. Es en la práctica de este pronunciamiento donde se refleja la comunicación expresiva.

Conviene destacar la dimensión social –no sólo individual– de los medios como formas de expresión. Esto porque el educando, al mismo tiempo que se construye a sí mismo en la *autoexpresión creadora*, contribuye a incrementar y promover la *riqueza cultural* de la sociedad en la que vive. Por la expresión a través de los medios creamos cultura y al comunicarnos culturalmente con los otros nos convertimos en protagonistas de la historia.

En síntesis, uno de los aspectos esenciales de la educación a distancia es que la circulación del saber y el traspaso de informaciones se constituyan en un *proceso comunicacional* gracias al cual tanto los educadores cuanto los educandos logren dar sentido –significado– a los contenidos del currículum.

Puntualicemos a manera de conclusión las características de los materiales educativos a distancia:

–Permiten desarrollar actitudes favorables al autoaprendizaje: iniciativa, imaginación creadora, reflexión, análisis crítico...

–Hacen posible la percepción crítica y la expresión creadora de los mensajes.

–Llevan a crear y recrear relaciones y redes de comunicación e intercambio.

• Promover procesos y no sólo obtener productos

Los materiales instruccionales (módulos, audiovisuales, videocassetes...) que, junto con el diseño instruccional, constituyen la columna vertebral de la enseñanza a distancia, buscan ante todo el aprendizaje de contenidos por parte de los estudiantes. Para el logro de esa meta instruccional el estudiante debe recorrer los elementos que constituyen el mensaje operativo del sistema.

Aunque cada centro de enseñanza a distancia ha promovido diferentes modalidades para construir los diseños instruccionales, se puede afirmar, en términos generales, que esa organización curricular es cerrada, clásica y unidireccional.

Partimos de la necesidad de diferenciar claramente entre educación *en función de objetivos* y educación *como proceso*: entre un sistema de enseñanza dirigido al cumplimiento de metas y un proceso en el cual las actividades valen por la intensidad en que son vividas. De un sistema de enseñanza tendiente a la formación de los funcionarios que necesita una sociedad burocrática, hemos de pasar a otro más preocupado por la formación de las personas y por el desarrollo social.

Para lograrlo es preciso que el estudiante, desde el primer momento, se involucre en la temática. Para ello partirá de sus propias experiencias y de lo que significa su propia realidad. ¿Qué sentido tiene para él el tema? Si sentido viene de sentir, la primera actividad tenderá a *hacer sentir*, y llevará a provocar, sentimientos, a despertar y alimentar sus sentidos, a acercarlo afectiva y sensorialmente a la realidad. "*Lo que no se hace sentir* –decía don Simón Rodríguez– *no se entiende y lo que no se entiende, no interesa.*"

El desarrollo del contenido –los diferentes temas de estudio– será procesado pedagógicamente. El ingrediente pedagógico implica saturar el contenido de ejemplos, casos, anécdotas, vivencias y experiencias... que hagan más comprensible un concepto, una

doctrina, un discurso científico. Los ejemplos ayudan a vivir el contenido, a asimilarlo, a iluminar el sentido y significado del tema.

El ingrediente pedagógico supone también que el contenido ha de estar redactado en forma amena, directa, de tú a tú. *Hacer agradable el discurso* es, de alguna manera, ganar al futuro interlocutor por cuanto se está facilitando un espacio para la comunicación y el diálogo.

Las diferentes formas de elaborar, explicitar y procesar los objetivos señalan la diferencia entre un sistema que sólo está en función de productos y uno en que los productos son el fruto natural del proceso. Por la simple formulación de los objetivos se comprueba si se sigue un camino para llegar a una meta, o si el caminar ya constituye de hecho un aspecto muy importante del proceso. Entregar objetivos terminales a los estudiantes es diametralmente diferente a pedirles que construyan un sentido a medida que se van enriqueciendo en el proceso.

Roger Garaudy, gran conocedor del hombre y de la historia, asegura que el hombre es una historia hecha de decisiones, de creación de posibilidades, de enfrentamiento con lo imposible, de procesos vividos intensa y permanentemente.

• **Fundamentarse en la producción de conocimientos**

Cuando en los modelos tradicionales de educación a distancia se analiza detenidamente el flujograma de las actividades de aprendizaje, salta a la vista la importancia concedida a los materiales instruccionales (módulos, unidades), no importa el medio de transmisión utilizado (escrito, audio, video-cassette, canal abierto), ni los hábitos de estudio (tutorías, bibliografía).

Todas estas situaciones de aprendizaje conforman una complicada arquitectura montada para asegurar el máximo aprendizaje en el menor tiempo posible.

Si el propósito primordial de estos sistemas es la búsqueda de eficiencia y eficacia en el aprendizaje, se procura por todos los medios que el estudiante aprenda lo que se le pide; para ello se transforman los conocimientos en "aprendibles" y se procura un ambiente que garantice el logro de lo programado.

Pedagógicamente la transmisión de conocimientos, el acto de enseñar propiamente dicho, tiene que *coincidir con el acto de producir conocimientos*. El acto de conocer supone, en consecuencia,

que además de los conocimientos transmitidos por los materiales a distancia, es preciso tener en cuenta saberes, ideas, conocimientos, percepciones, prácticas, experiencias, modos de ser y comportarse de los educandos. O, si se quiere, el acto de conocer es la resultante de la integración de lo que ellos conocen y de cómo eso que conocen influye en sus vidas, con los conocimientos, o contenidos, que fueron recibidos en los materiales a distancia.

Esta visión del proceso de enseñanza-aprendizaje constituye otro de los postulados básicos de la educación alternativa. ¿Cómo lograr que los materiales a distancia puedan ser el núcleo generador de ese proceso?

La elaboración de los materiales educativos se hará de modo que ellos permitan relacionar al estudiante con el contexto; no sólo con su entorno físico, sino sobre todo con su entorno socio-cultural, desde una visión histórica y desde perspectivas futuras. La contextualización de los contenidos supone también relevar distintos aspectos económicos, políticos, ecológicos y antropológicos que condicionan el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, el acto de conocer.

La contextualización de los contenidos se complementa con otros requisitos relacionados con su tratamiento y manejo. Enumeramos a modo de ejemplo:

–Presentación del material en bloques pequeños en virtud del principio pedagógico de que para favorecer la producción y apropiación de conocimientos es mejor trabajar con pocos conceptos, pero tratados lo más claramente posible.

–Apoyar los conocimientos nuevos en conocimientos o en informaciones que ya se han experimentado previamente y ofrecen el grado de confianza necesaria para re-iniciar un nuevo proceso de conocimiento.

–Apropiar los contenidos, en cantidad y en profundidad, al ritmo de aprendizaje adaptado al tipo de estudiante para el que se destina el material. Un ritmo universal válido para cualquier estudiante es probable que no genere el autoaprendizaje propio de la educación a distancia.

–Los materiales educativos, desde la perspectiva de su integración –a veces contrastación– con los conocimientos que ya tiene el estudiante, provocan el deseo de compartir (inter-aprendizaje), de aplicar (actividades de aplicación) o de producir (actividades de producción).

• Ser lúdica, placentera y bella

Existen necesidades básicas del ser humano que los sistemas tradicionales de educación han puesto de lado inconscientemente o deliberadamente. Si toda necesidad comúnmente es vista como carencia, como vacío, debemos pensar que al mismo tiempo puede verse como potencialidad. Son precisamente esas potencialidades desaprovechadas las que nos pueden poner en la pista de procesos de educación alternativa. Por eso estimamos que todo proceso de educación auténtica principia por recuperar y vigorizar esas potencialidades, sabiendo que al hacerlo llena esos vacíos y esas carencias humanas.

Así entendidas las necesidades —como carencia y potencia— resulta impropio hablar de necesidades que se "satisfacen" o que "colman". En cuanto revelan un proceso dialéctico, constituyen un movimiento incesante. De allí que sea más apropiado hablar de vivir y realizar las necesidades, y de vivirlas y realizarlas de manera continua y renovada.

En esta búsqueda de potenciación nos referimos concretamente a las dos necesidades básicas, íntimamente relacionadas entre sí: la necesidad de afecto y la de disfrutar de la vida, y de disfrutarla lo más lúdica y placenteramente posible.

Respecto de los sistemas de enseñanza a distancia tradicionales, partimos de la evidencia comprobada de que están lejos de ser placenteros y lúdicos; antes bien, por su misma estructura organizativa, se espera de los estudiantes mucha voluntad, sacrificio, disponibilidad, hábitos de estudio.

Para que funcione tal y como está estructurada la enseñanza a distancia, apela y ha de contar con la responsabilidad, la capacidad de autonomía y autocontrol, la libertad, la independencia, el deseo de comprometerse por parte del estudiante.

¿Cómo lograr que esta responsabilidad, autonomía e independencia se den en el gozo y la alegría, la originalidad, la iniciativa y la creatividad? ¿Cómo devolver al proceso educativo el disfrute de la vida, el deleite, la diversión y el gozo? Más aun, ¿cómo lograr todo esto con materiales educativos a distancia? Para ello es indispensable un requisito esencial: tanto su presentación formal cuanto el tratamiento pedagógico generarán en el interlocutor una cierta disposición de ánimo, una confianza manifiesta.

Esta empatía no sólo allana y favorece el caminar sino que con frecuencia genera ese placer característico de las relaciones interpersonales agradables, del descubrimiento y de la producción de algo nuevo.

• **Desarrollar una actitud investigativa**

Francisco Tonucci asegura que la enseñanza tal y como se imparte, se opone a la investigación. Afirma así mismo que los libros de texto acostumbran al educando a la lectura superficial, fuera de todo contexto, lo cual suele llevar a la pereza y al miedo al auténtico libro, el que encierra en sí los problemas de un escritor y, a veces, de una sociedad.

Estas afirmaciones referidas a la enseñanza presencial tienen su aplicación con mayor fuerza en la enseñanza a distancia. Los diseños instruccionales y los materiales correspondientes dan ciertamente poca –a veces nula– cabida a la investigación.

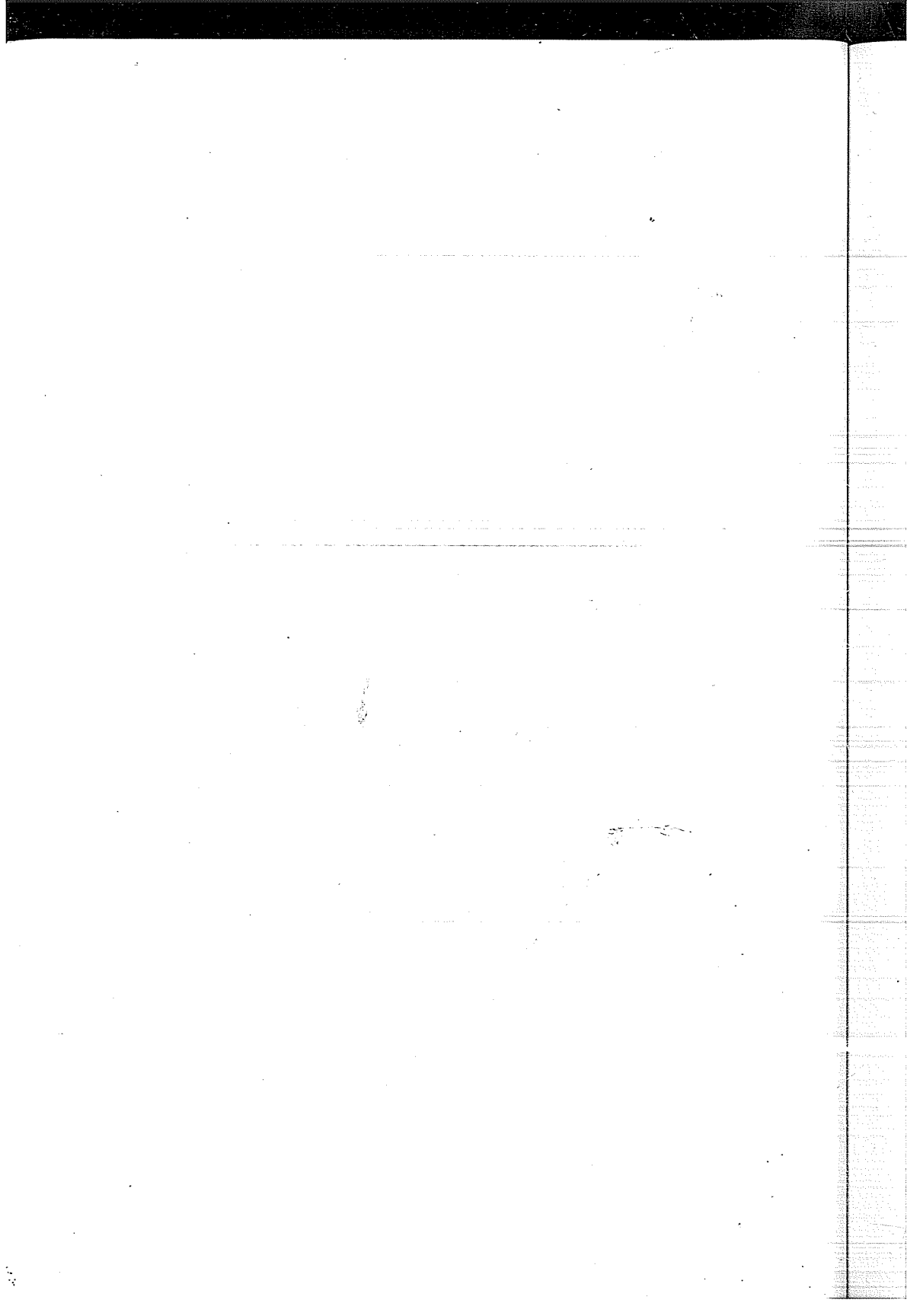
Una alternativa metodológica para esos materiales a distancia es la investigación. Todo método de investigación exige que para resolver un problema se utilicen los conocimientos ya adquiridos y los que pueden ser aportados por los materiales de estudio.

Muchas experiencias educativas de las últimas décadas en América Latina están demostrando cómo la investigación deviene el *punto articulador* del proceso de conocimiento. En vez de transmitir los contenidos a través del clásico diseño instruccional, se ha de procurar que los temas de cada uno de los módulos se conviertan en el núcleo generador del proceso de aprendizaje.

Aun cuando esta articulación del aprendizaje tome las más diversas formas de acuerdo al tema estudiado y a las preocupaciones e intereses de los educandos, sin embargo, nunca podrán faltar:

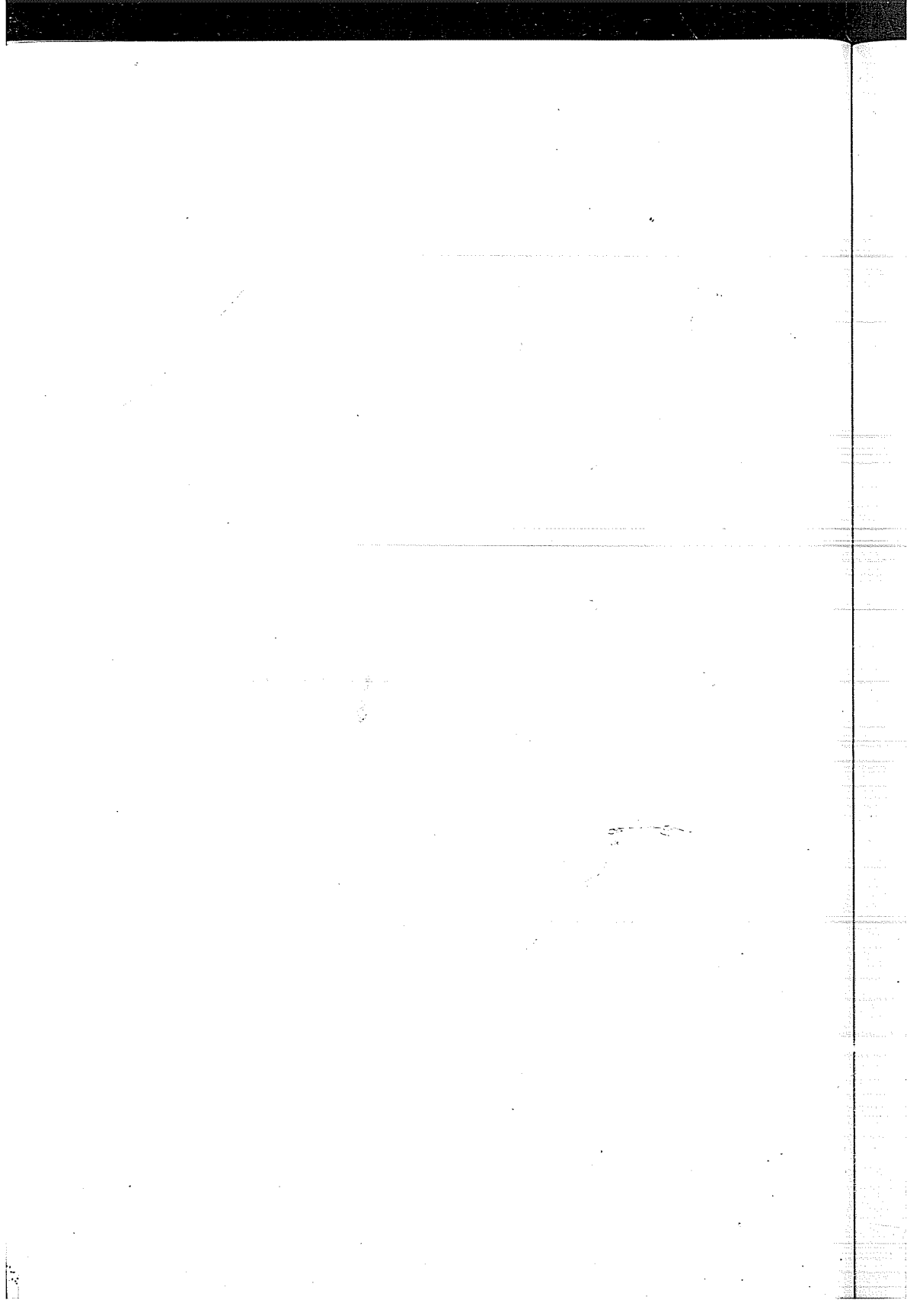
- 1. La inserción y ubicación del proceso de investigación en la realidad social vivida para orientar al estudiante a fundamentarse en ella a fin de contextualizar todo su proceso de aprendizaje.*
- 2. El estudio analítico a través de diferentes lecturas (connotativa, denotativa y estructural, por ejemplo), cuyo resultado natural será la comprensión y apropiación del contenido.*
- 3. La expresión y significación de la realidad aprehendida que puede codificarse de muchas maneras y según las posibilidades de cada educando y los medios de expresión de que se disponga.*

Este proceso de aprendizaje implica, por una parte, acabar con los estereotipos de los diseños y de los materiales a distancia y, por otra, recrear relaciones de aprendizaje mucho más significativas para el educando.



cuatro
capítulo

La mediación pedagógica



Resulta de fundamental importancia diferenciar con claridad un modelo pedagógico cuyo sentido es *educar* de un modelo temático, cuyo propósito es enseñar. Este último hace énfasis en los contenidos como clave de todo el proceso; se trata de traspasar información, de verificar asimilación de la misma y de evaluar retención por parte del estudiante. Hay sistemas educativos organizados de esta manera y docentes que sólo conciben la educación como traspaso de conocimientos.

Esta misma lógica está en la base de la pretensión de hacer ciencia, de seguir un discurso riguroso que sólo avanza por acumulación de información. No descartamos el valor del discurso científico, pero entre él y la educación puede haber un verdadero abismo, ya que en ésta entran en juego otros procesos. No insistiremos aquí en la denuncia a los esquemas tradicionales, pero vale la pena señalar que los mismos se desentienden del autoaprendizaje.

Por todo esto la *mediación pedagógica* ocupa un lugar privilegiado en cualquier sistema de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de la relación presencial es el docente quien debería actuar como mediador pedagógico entre la información a ofrecer y el aprendizaje por parte de los estudiantes.

En los sistemas de educación a distancia la mediación pedagógica se da a través de los textos y otros materiales puestos a disposición del estudiante. Esto supone que los mismos son pedagógicamente diferentes de los materiales utilizados en la educación presencial y, por supuesto, mucho más con respecto a los documentos científicos. La diferencia pasa inicialmente por el tratamiento de los contenidos, que están al servicio del acto educativo. De otra manera: lo temático será válido en la medida en que contribuya a desencadenar un proceso educativo. No interesa una información en sí misma sino una información *mediada pedagógicamente*.

Como veremos más adelante en los ejemplos, hay propuestas tradicionales de educación a distancia en las que el texto base es tratado sin ninguna concesión al lector, pensando exclusivamente en el desarrollo de un contenido programático; luego, con la sugerencia de algunos ejercicios, de algunas guías didácticas, se pretende llenar el objetivo de educación a distancia. Es decir, la propuesta pedagógica es **externa** al texto. Estamos aquí ante los viejos materiales instruccionales que apuestan todo a las guías, relaciones telefónicas y epistolares y otros "servicios de apoyo para el estudio", destinados en realidad a llevar lo que el material no ofrece.

La mediación pedagógica parte de una concepción radicalmente opuesta a los sistemas instruccionales, basados en la primacía de la enseñanza como mero traspaso de información.

Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

El presente trabajo se organiza en tres fases de mediación pedagógica:

I. Tratamiento desde el tema

II. Tratamiento desde el aprendizaje

III. Tratamiento desde la forma

—La mediación pedagógica comienza desde el contenido mismo. El autor del texto base parte ya de recursos pedagógicos destinados a hacer la información accesible, clara, bien organizada en función del autoaprendizaje. Estamos aquí en la fase de **tratamiento desde el tema**

—La fase siguiente, de **tratamiento desde el aprendizaje**, desarrolla los procedimientos más adecuados para que el autoaprendizaje se convierta en un acto educativo; se trata de los ejercicios que enriquecen el texto con referencias a la experiencia y el contexto del educando.

—Por último, el **tratamiento desde la forma**, se refiere a los recursos expresivos puestos en juego en el material: diagramación, tipos de letras, ilustraciones, entre otros.

Un texto de educación a distancia que se pretende alternativo debería cumplir con las tres fases.

I. Tratamiento desde el tema

Este apartado comprende cinco aspectos:

- Ubicación temática
- Tratamiento del contenido
- Estrategias de lenguaje
- Conceptos básicos
- Recomendaciones generales

• Ubicación temática

Una primera regla pedagógica fundamental es que el estudiante tenga una *visión global del contenido*. La misma le permite ubicarse en el proceso como dentro de una estructura comprensible y sólida, de modo que los diferentes subtemas aparezcan como parte de un sistema lógico. Por otra parte, esa visión global es un derecho de todo estudiante, ya que la misma le indica adónde se pretende ir con el texto.

Muchas veces esta percepción en totalidad es confundida con la simple presentación de objetivos, llámense terminales, específicos, cognoscitivos... Pero lo que está en juego aquí no son los objetivos sino el *sentido* que el estudiante le encuentra a su incorporación a este proceso, por el conocimiento global del mismo. Por otra parte, vale la pena reiterar una frase por demás valiosa para los procesos de educación a distancia:

"Quien no sabe adónde va es posible que no llegue."

Si queremos jugar un proceso educativo hasta sus últimas consecuencias, lo importante es que quien va sepa adónde va.

En la visión global se insistirá en la *coherencia de las partes y en los puntos clave o nudos temáticos* que mostrarán al estudiante la estructura básica del texto, es decir, su armazón lógico. Una observación elemental: un texto es un sistema y no un amontonamiento de temas. Esto cualquiera lo sabe, pero muchos materiales se van por la segunda línea y presentan, por ejemplo, lecturas inconexas o con una conexión imposible de ser percibida por el estudiante.

Este planteamiento obliga a resaltar la necesidad de partir de nudos temáticos o puntos clave, verdaderos ejes de la columna vertebral del texto. En realidad, la selección de los puntos clave, es el único camino posible para elaborar un texto y ésta se convierte, por lo tanto, en la primera tarea del autor. Pero en lo que insistimos aquí es que el estudiante capte de entrada esos nudos temáticos y el valor que tendrán para la comprensión de la lectura y su autoaprendizaje.

Los pasos anteriores: *visión global, coherencia y puntos clave*, apuntan todos a que el propio estudiante encuentre *el sentido* que tiene para él el tema tratado. Para ello el texto le ofrecerá las *relaciones* de la temática con otros aspectos del campo profesional y con el mundo que le toca vivir (valor profesional y valor social). Este aspecto de la *relacionalidad* es básico para que el estudiante encuentre el sentido y, por lo tanto, puerta de entrada al autoaprendizaje.

• Tratamiento del contenido

"¡Por todos diablos!

*Había una vez un hombre, Ned Sullivan se llamaba,
y vean ustedes qué cosa tan rara le pasó una noche, muy tarde,
cuando venía de Durlas por el camino del valle."*

Así es como empieza un cuento popular, o por lo menos como debería empezar, y pobre del narrador cualquiera que sea, que olvide que su relato antes que nada es una noticia y que hay alguien que lo escucha y a quien debe agarrar de las solapas y sacudirlo y gritarle si es preciso hasta lograr atraer su atención" (McLuhan, *Contraexplosión*, Editorial Paidós, 1989).

Una inicial regla pedagógica es que el autor piense en primer lugar en su interlocutor, si queremos que el educando sea sujeto de su propio proceso educativo. Esta regla de oro puede sintetizarse así:

el interlocutor está siempre presente en el texto.

La pregunta es, en este caso, para quién escribe el autor: ¿para sus colegas, para aumentar su prestigio, para demostrar alguna tesis importante, o bien para apoyar un proceso de autoaprendizaje en el que pase a primer plano el protagonismo del estudiante? Podríamos dar muchos ejemplos de autores que parten de la obsesión por el juicio de sus colegas y todo su esfuerzo lo orientan en esa dirección. Por eso no es posible avanzar en una propuesta de educación alternativa sin tener presente la regla de oro anterior.

No es casual aquí el uso de la expresión *interlocutor*. Porque siempre es posible pensar en un estudiante receptor de información, pero no interlocutor, en el sentido de un ser activo, capaz de conducir su autoaprendizaje.

El tratamiento del contenido se lleva a cabo por medio de tres estrategias:

- de **entrada**
- de **desarrollo**
- de **cierre**

No inventamos nada nuevo con esas categorías, en cualquier libro de estilística pueden ser encontradas para aludir a la estructura de una obra literaria. Pero en el caso de la educación a distancia las mismas adquieren una gran importancia, debido precisamente a que han sido los escritores quienes tradicionalmente han tomado en cuenta al interlocutor. Cuando todo se apuesta al desarrollo temático poco y nada se piensa en estos recursos, ya que el orden del discurso *es dictado por el tema* y no por las necesidades de percepción y de acción de los interlocutores.

Cada unidad de un texto se organizará sobre esas tres categorías, a fin de lograr una estructura general y un desarrollo como si fueran un relato. En efecto, estamos poniendo por delante, como veremos cuando trabajemos el capítulo correspondiente al lenguaje, la *narratividad*, entendida como la capacidad de hacer atractivo un mensaje.

La estructura narrativa mínima de una unidad pasa por las tres estrategias indicadas.

–Estrategias de entrada

Según el tema en cuestión se puede recurrir a una gran variedad de entradas:

- a través de relatos de experiencias
- a través de anécdotas
- a través de fragmentos literarios
- a través de preguntas
- a través de la premisa mayor de un silogismo
- a través de la referencia a un acontecimiento importante
- a través de proyecciones al futuro
- a través de la recuperación de la propia memoria
- a través de experimentos de laboratorio
- a través de imágenes
- a través de recortes periodísticos...

Regla de oro: ***no es válido invitar a alguien a entrar a través de un recurso, cuando en realidad el mismo lo está expulsando del proceso.***

Es decir, la entrada será siempre motivadora, interesante, ojalá emotiva y provocadora, para ayudar al estudiante a introducirse en el proceso y, al mismo tiempo, hacer atractivo el tema.

En una buena entrada se juega el sentido inicial que, lo sabe un buen narrador, guiará todo el proceso.

-Estrategias de desarrollo

El discurso científico y buena parte del discurso educativo tradicional son desarrollados de manera lineal, es decir proceden de menor a mayor y en forma progresiva, según las exigencias del tema. El discurso pedagógico exige en cambio un *tratamiento recurrente* entendido como una visión del tema desde distintos horizontes y una reiteración, siempre que la lógica del proceso pedagógico así lo exija.

El tratamiento recurrente parte de la educación como un fenómeno comunicacional que pide la participación del estudiante en todos y cada uno de los pasos. Dicho de otra manera, el aprendizaje nunca sigue una línea recta indefinida, sino que se va conformando por una profundización en un número determinado de temas, conceptos y experiencias.

La percepción del tema desde diversos horizontes de comprensión nos lleva a tratar un asunto desde diferentes *ángulos de mira*, de modo que desde cada uno de ellos se logre enriquecer la significación del tema así como sus perspectivas de aplicación.

De otra forma: los ángulos de mira y sus correspondientes perspectivas permitirán al estudiante involucrarse en el proceso y relacionar la información de un tema con otros aspectos de su vida en particular y de la sociedad en general.

Este recurso constituye una de las formas privilegiadas para relacionar la teoría y la práctica. Si, por ejemplo, se estudia el pH del suelo no se lo hará sólo desde el ángulo científico, sino además desde la perspectiva de la producción y, en consecuencia, desde lo económico, lo social, etcétera.

Un texto construido sobre la base de un sólo ángulo de mira da siempre una visión restringida del tema.

Otra regla de oro, entonces: ***la mayor variedad de ángulos de mira enriquece el texto, enriquece el proceso educativo y, en consecuencia, enriquece al estudiante.***

Los ángulos desde los que puede ser enfocado un tema son muchos y toca al autor analizar cuál o cuáles resultan más relevantes en cada caso. Ofrecemos a continuación un listado tentativo:

- | | |
|-------------|-----------------|
| -económico | -prospectivo |
| -productivo | -tecnológico |
| -social | -comunicacional |
| -cultural | -familiar y |
| -ecológico | comunitario |
| -histórico | -estético |

- psicológico
- antropológico
- imaginario
- religioso

- arquitectónico
- lúdico
- humorístico...

Siempre dentro de las estrategias de desarrollo ocupa un lugar importante la *puesta en experiencia*, entendida como un intento de abandonar el juego de los puros conceptos que remiten a otros y así sucesivamente. Se trata de relacionar el tema con experiencias de los estudiantes, de personajes históricos, de representantes de diferentes modos de vida y profesiones... Y no se trata de andar inventando; existen textos sociales en los que aparecen recogidas riquísimas experiencias, como biografías, relatos, leyendas, estudios antropológicos, testimonios.

La puesta en experiencia abre el camino a la necesidad de la *ejemplificación*. Los ejemplos, bien utilizados, sirven de maravillas para acercarnos al concepto y para iluminar el significado y el sentido del tema. Ése es el motivo por el cual afirmamos que todo ejemplo debe ser *ejemplar*. Los ejemplos permiten no sólo aterrizar los conceptos, sino conseguir una mayor precisión respecto del aquí y del ahora. En esto cabe señalar la importancia de encontrar el ejemplo, verbal o gráfico, que más y mejor nos acerque al tema.

Saber preguntar y aprender a preguntarse constituye una de las formas pedagógicas más importantes de todo aprendizaje, porque una pregunta bien formulada lleva intrínseca la respuesta.

El desarrollo temático requiere de una **pedagogía de la pregunta** que comprende los aspectos siguientes:

- tener presente que todo contenido puede volcarse en preguntas;
- saber cuál es el momento adecuado para formular la pregunta, de modo que se dé una implicación con el tema y su relación con el estudiante;
- debería haber preguntas abiertas y preguntas cerradas, según el tema y el momento del aprendizaje;
- cada pregunta exige un estilo y un contexto que es necesario precisar;
- existen preguntas sin respuesta, sin que por ello dejen de ser pedagógicas;
- las preguntas pueden referirse tanto al tiempo presente como al pasado y, sobre todo, al futuro;
- las preguntas harán referencia no sólo al contenido temático sino a los diferentes ángulos de mira.

Todo desarrollo temático recurrirá, en lo posible, a los más variados *materiales de apoyo*, como cuadros estadísticos, recortes de prensa, informaciones de última hora... Dichos materiales serán también de confrontación y de contraste. En ese sentido es preciso partir del principio pedagógico de que el autor "educador" no está en posesión de la verdad y no puede imponerla. Es mucho más sano ofrecer recursos para formar opiniones y favorecer el contraste de las mismas, para lo cual es de gran utilidad recurrir a las más variadas fuentes información y de apoyo.

-Estrategias de cierre

Su finalidad primordial es involucrar al estudiante en un proceso que tiene una lógica y conduce a algo, a resultados, conclusiones, compromisos para la práctica, de modo que el desarrollo anterior confluya en un nudo final capaz de abrir el camino a los pasos siguientes. Las estrategias de cierre son también variadas, pero la regla es que siempre habrá alguna. La más tradicional, de ninguna manera descartable, es la recapitulación.

Pero existen otras alternativas:

- cierre por generalización
- cierre por síntesis
- cierre por recuperación de una experiencia presentada
- en la entrada
- cierre por preguntas
- cierre por proyección a futuro
- cierre por anécdotas
- cierre por un fragmento literario
- cierre por recomendaciones en relación con la práctica
- cierre por elaboración de un glosario
- cierre por cuadros sinópticos

Por supuesto que los cierres dependen siempre del tema estudiado y de las características de los interlocutores.

• Estrategias de lenguaje

Leonardo Da Vinci, uno de los ejemplos históricos más convincentes de coexistencia entre contenido y forma, entre ciencias y humanidades, dice lo siguiente:

"Muévase el amante por la cosa amada como el sujeto con la forma, como el sentido con lo sensible que con él se une y hace una misma cosa, la obra es la primera cosa que nace de la unión; si la cosa amada es vil, el amante se envilece. Cuando la cosa unida es adecuada al que la une, le siguen deleite, placer y satisfacción".

Las posibilidades de interlocución pasan directamente por el lenguaje. Como instrumento de comunicación, este último se adapta a distintos propósitos, como por ejemplo la información científica, productos de investigación y desarrollo de temas en general. Pero debemos reconocer propósitos más profundos propios de los usos sociales del lenguaje.

"Cuando alguien dice algo hay que preguntarse por qué lo dice.

Puedo expresar algo para ocultar otra cosa

-o bien para distorsionar

-o bien para parcializar

-o bien para confundir

-o bien para sumir algo en la ambigüedad

-o bien para ordenar

-o bien para indicar

-o bien para explicar, demostrar, develar

*-o bien para jugar con el lenguaje" (Prieto Castillo, Daniel, *El derecho a la imaginación*, Ed. Paulinas, 1988).*

Nuestra opción es que el lenguaje se utilice en los textos para develar, indicar, demostrar, explicar, significar, relacionar y enriquecer el tema a través del juego y la belleza, teniendo presente siempre al interlocutor.

En nuestro caso nos interesa el uso del lenguaje dentro del discurso pedagógico. Y no cualquier discurso pedagógico, por supuesto, ya que no faltan ejemplos de discursos de ese tipo que no posibilitan el acto educativo.

Detengámonos en la noción de *discurso*. El término deriva del verbo *discurrir* y tomado éste en la significación básica de *fluir*. El discurso, pues, es algo que fluye. *Lo peor que le puede pasar a un discurso es que no discurra*. No estamos jugando con las palabras (aunque reconocemos que nos encanta hacerlo). Cuando un discurso no discurre la comunicación se empantana, nada avanza, nada fluye y, por lo tanto, la interlocución no se produce. Todos hemos sufrido experiencias semejantes en que la imposición de un discurso nos ha obligado a soportar sesiones y lecturas expresadas de la manera más lenta y tediosa posible. Y ello nos sucedió a menudo en la escuela, en todos sus niveles desde la primaria hasta la universidad, donde estábamos en situación de públicos cautivos, sin poder abandonar el aula o quemar el libro.

Un discurso fluye cuando su autor *sabe narrar*. Saber narrar significa tener la capacidad de hacer atractivo un discurso por las estrategias de lenguaje puestas en juego. La *capacidad narrativa* no es privilegio de nadie en particular. En todos los sectores sociales existen bellos ejemplos de ella.

Uno, entre muchos otros, es el siguiente:

"En el verano, qué lindo era ir mirando al cielo. El cielo, esa bóveda azul con sus brillantes estrellas, el lucero que raya a las cuatro de la mañana el arado, los ojitos de Santa Lucía, las Siete Cabritas, la Cruz del Suroeste, mientras los hombres conversaban de los problemas de la agricultura y yo contemplaba la belleza del universo. Mi hermanita dormía sornagueada por los brincos de la carreta caminando por la tosca y vieja calle".

Son palabras tomadas de la autobiografía de Angelita, una campesina costarricense que no llegó a completar la escuela primaria.

Si la narratividad favorece la interlocución, un texto educativo no puede dejarla fuera. En tal sentido, sugerimos tomar en consideración los siguientes puntos:

- estilo coloquial
- relación dialógica
- personalización
- presencia del narrador
- claridad y sencillez
- belleza de la expresión

Todos estos temas, que desarrollaremos en seguida, persiguen un fin fundamental: la empatía, que Börje Holmberg define como:

"Una conducta de orientación factible de producir comprensión mutua... Sostengo que cuando estudiamos en serio, la mayoría de nosotros desearía compartir con alguien sus descubrimientos y experiencias intelectuales, intercambiar puntos de vista y, a través de este intercambio, obtener seguridad para trabajar con la materia intelectual en estudio. Esto evidentemente implica la necesidad de dialogar. Descartando los elementos de la relación cara a cara, que en algunos casos, aunque no en la mayoría complementan la educación a distancia, debemos encontrar maneras que no impliquen contigüidad y que funcionen en sustitución del diálogo. Esto es evidentemente necesario si queremos allanar el camino de la empatía"

("La empatía como una característica de la educación a distancia: teoría y resultados empíricos", ponencia presentada a la XV Conferencia del ICDE, Caracas, noviembre de 1990).

Se trata, entonces, de lograr un proceso de comunicación rico, como señala el mismo autor:

"Si un material de estudio a distancia representa en forma consistente un proceso comunicacional, de manera que se perciba como una conversación, los estudiantes se motivarán

más y tendrán mayor éxito que con un material de estudio con las características del libro de texto impersonal".

Veamos, entonces, en detalle los puntos enunciados anteriormente.

–Estilo coloquial

Nos movemos, vale la pena recordarlo, en el espacio del discurso pedagógico, un espacio privilegiado de interlocución. El estilo coloquial está siempre más cercano a la expresión oral. La primera recomendación es escribir con la fluidez y la riqueza de la narración oral. Esto no está reñido de ninguna manera con el rigor científico. Precisamente muchos grandes científicos se han caracterizado por su capacidad narrativa en el plano coloquial. A menudo tras el discurso "frío" se esconde una incapacidad de comunicación con los demás, de la misma manera como ocurre en la vida cotidiana.

–Relación dialógica

En el *Gorgias* de Platón se produce un altercado entre un sofista y Sócrates. El primero se niega a seguir dialogando porque en todo momento ha llevado las de perder. Sócrates decide irse y sobreviene la intervención de los otros participantes. Por fin el sofista acepta a regañadientes continuar, pero lo hace con esta frase: "*¿Es que tú no puedes pensar sin que alguien te responda?*". A lo que Sócrates contesta: "*¿Es que hay otra manera de pensar?*".

Si el pensamiento se apoya en una relación dialógica, en educación a distancia es el texto quien debería lograrla. Para ello existen muchas posibilidades:

–el autor dialoga con sus interlocutores, les habla y los escucha tomando en cuenta lo que podrían responder a sus planteamientos;

–el texto es lo suficientemente rico como para que el estudiante mantenga con él una relación dialógica, capaz de tomar en cuenta sus informaciones, conocimientos y experiencias;

–el texto favorece el diálogo con otros estudiantes, porque la educación a distancia no significa de ninguna manera el aislamiento de quienes participan en el proceso;

–el texto favorece el diálogo con el contexto, a fin de orientar al estudiante al intercambio de conocimientos y experiencias con personas de su comunidad;

–el texto favorece el diálogo del estudiante consigo mismo;

–todo esto lleva a una mayor implicación del estudiante con el tema tratado.

-Personalización

Una consecuencia de la relación dialógica es la personalización, el interlocutor está presente en cada momento. Esa presencia es doble, por un lado el autor se dirige expresamente a alguien (conversa con el destinatario del texto) mediante el empleo de pronombres personales y posesivos y por otro involucra al estudiante emocionalmente, de manera que se despierte en él un interés personal por el tema y sus aplicaciones.

El propósito de esta relación personal es, como afirma Holmberg, "lograr la empatía entre el estudiante y el autor", pero a través del material.

-Presencia del narrador

Como bien lo ha mostrado la tradición literaria, el narrador tiene funciones importantes en un texto, como las de involucrar al lector, dar continuidad a las diferentes partes, mostrar alternativas de interpretación y de aplicación de un tema, entre otras. Existen textos en que el narrador lo dice todo y no deja ningún espacio de reflexión a sus destinatarios. Para un narrador semejante el interlocutor es apenas el eslabón final de su discurso. Y existen textos con un solo narrador que no es capaz de mostrar otras experiencias, de abrirse a otras voces, y a otras formas diferentes de pensamiento sobre el tema tratado.

Regla de oro, entonces: **evitar el narrador omnisciente.**

Y otra: **evitar la omnipresencia de un solo narrador.**

-Claridad y sencillez

Lo claro y sencillo no está reñido con la seriedad en el tratamiento de un tema. Hay quienes se vanaglorian de utilizar un estilo complicado y hay autores que en algunos círculos universitarios ganan buena fama por ello. Si esto tiene alguna justificación en capillas científicas o literarias, en el discurso pedagógico constituye un total contrasentido.

Un texto claro permite en primer lugar el apropiarse del tema, el interesarse por él, el comprenderlo de manera diáfana, sin la interferencia de un lenguaje oscuro o sofisticado (o ambas cosas).

Y un texto sencillo llama a las cosas por su nombre, se acerca a expresiones cotidianas, hace sentirse bien al lector, discurre de lo más simple a lo más complejo a través de formas no alambicadas y evita palabras que a menudo sólo sirven para exhibir la sapiencia del autor.

En este sentido van algunas recomendaciones:

- Nunca seguir adelante si queda un concepto poco claro.
- Si hay necesidad de usar una palabra técnica, es necesario definirla de inmediato.
- Evitar los párrafos excesivamente largos; es preferible utilizar dos frases y no una muy larga.
- En todo este proceso es clave el orden sintáctico: vale la pena recordar los viejos principios de las partes de la oración y de la subordinación.

El ordenamiento del discurso es la base de la claridad y la sencillez: lo contrario es el estilo intrincado, con una mezcolanza de ideas, con caminos que no terminan nunca.

–Belleza de la expresión

No hay que tener miedo a utilizar un lenguaje rico en expresiones, en giros, en metáforas. La empatía no se logra sólo por la importancia del tema sino por la belleza del lenguaje que lo trata.

Si hay un abismo entre la escuela y la vida, éste es el provocado por la falta de riqueza en la expresión del discurso educativo.

Cuando hablamos de belleza no nos referimos a las grandes obras literarias (aunque hay mucho que aprender de ellas) sino a la belleza de la cotidianidad, de la claridad, de llamar las cosas por su nombre, del sentimiento y la emoción.

• Conceptos básicos

Para lograr una adecuada interlocución entre el autor y el estudiante es preciso partir de una comunidad de significados, ya que *a menudo un concepto significa una cosa distinta para uno y otro.*

Se ha de tener presente que se juega siempre en dos vertientes: la *connotativa* o *subjetiva* y la *denotativa* u *objetiva*. Muchas veces ambos planos no coinciden entre las propuestas del texto y las interpretaciones del lector. Para una comprensión pedagógica de un material importa mucho partir de un *acuerdo mínimo* sobre el significado de los conceptos básicos utilizados.

Se trata, en definitiva, de la apropiación de un término a través de sus alcances significativos, que pueden variar de un contexto a otro. Esta apropiación supone un avance sobre la base de definiciones que muchas veces los materiales no traen. Si no se conoce el significado

elemental de las palabras, mucho menos se puede ampliar la definición de los términos tomando en consideración el contexto. Quien define mal, diríamos parafraseando a Hegel, *significa mal*. Cuando fallan las definiciones elementales es porque se ha producido una mala apropiación del lenguaje mismo.

Si antes señalamos, como regla básica, que no había que avanzar sin aclarar cada concepto, ahora añadimos que para facilitar el juego pedagógico cada unidad podrá incluir un glosario mínimo, una síntesis conceptual del contenido. Y ello no como se estilaba, en el sentido de agrupar palabras en orden alfabético. La síntesis podrá jugarse a la manera de una red, en la que los nudos fundamentales abren otras líneas y así sucesivamente. Dicho de otro modo, los conceptos se agruparán en forma de árbol, en familias de significación, con sus correspondientes conexiones.

• Recomendaciones generales

Apreciado autor de un material de educación a distancia, nos dirigimos ahora explícitamente a usted, aunque todo lo anterior ha sido precisamente para usted, a fin de hacerle algunas recomendaciones generales:

1. *Antes de escribir un texto es imprescindible conocer a su interlocutor, y conocerlo significa saber algo de su historia, de sus relaciones, de su mundo, de sus expectativas, de sus sueños y de su posible interés por el texto. Esto vale para cualquier caso, sea que los destinatarios correspondan a un grupo pequeño o a un amplio sector de la sociedad. Le recomendamos anotar en un hoja grande de papel el perfil de su interlocutor para tenerlo a la vista (pegado a una pared del cuarto donde trabaja) en todo momento.*
2. *Antes de comenzar a escribir es conveniente que tenga la estructura global del texto y la estructura de cada unidad. Ello supone haber determinado con claridad cuáles son los nudos que vertebrarán todo el material. Este paso le facilitará las estrategias de entrada, desarrollo y cierre diferenciadas según cada tema.*
3. *Antes de comenzar a escribir tenga seleccionada y procesada toda la bibliografía de apoyo a utilizar. Esto le ayudará a citar y a contar con los documentos oportunos según el tema tratado.*
4. *Antes de empezar a escribir tenga listo un banco de información mínima, conformado por ejemplos, experiencias, anécdotas, testimonios, fragmentos literarios, recortes de prensa, estadísticas, biografías, entre otros. Una mínima clasificación de estos recursos le permitirá enriquecer los textos, clarificarlos, hacerlos amenos.*

5. Antes de empezar a escribir tenga listo el glosario con los conceptos básicos organizados según las recomendaciones del punto 4. Un ejercicio de este tipo le dará mucha soltura y claridad a la hora de redactar.

II. Tratamiento desde el aprendizaje

Como señalamos más arriba, el tratamiento pedagógico propiamente dicho desarrolla los *procedimientos* más adecuados para que el autoaprendizaje se convierta en un acto educativo; se trata de los ejercicios que enriquecen el texto con referencias a la experiencia y al contexto del educando.

Estamos ante una tarea colectiva, si queremos jugar a fondo una educación a distancia alternativa, desde la misma elaboración de sus materiales. La mediación estará a cargo de un equipo al cual el autor tendría que estar integrado como uno más, y quizá como uno de los más importantes miembros.

A esta altura del proceso tenemos el texto base escrito según las indicaciones incluidas en la fase anterior. Pero esto no es suficiente, simple y sencillamente porque en educación a distancia lo más importante es la participación del interlocutor y la misma se logra a partir de sugerencias de actividades, prácticas, ejercicios, relaciones, entre otras. Estamos, pues, en el capítulo de los *procedimientos pedagógicos*, de los modos de concretar el acto educativo.

Sustentación teórica

Esta fase se apoya en una necesaria sustentación teórica que abarca tres puntos:

- el autoaprendizaje
- el interlocutor presente
- el juego pedagógico

• El autoaprendizaje

Partimos de un principio básico: ***sin autoaprendizaje es imposible un sistema alternativo de educación a distancia.***

Todas las propuestas que hemos venido haciendo, y las que haremos, apuntan al logro de ese principio. Y decimos *alternativo*

porque gran parte de los sistemas institucionalizados, en especial universitarios, han trabajado en función de la instrucción, de la enseñanza en el peor sentido del término, y no del autoaprendizaje. Muchas evaluaciones llevadas a cabo nos hablan de esta manera: "El estudiante autodirigido: ¿mito o realidad?", simple y sencillamente porque el análisis que las mismas hacen de diferentes experiencias llevan a conclusiones nada alentadoras. Veamos algunas causas apuntadas por María Jesús Bermúdez, autora de ese trabajo:

–"Empiezan a cobrar fuerza las posiciones de otros... que plantean que la autodirección es una condición situacional circunscripta a momentos, contextos, niveles y actividades específicas de aprendizaje".

–"Con el fin de demostrar que los títulos otorgados por las universidades a distancia son tan legítimos como los de las presenciales, aquellas tienden a extremar los sistemas externos regulatorios del aprendizaje, en detrimento de la autonomía que pudiera ejercer el estudiante en ese sentido".

–"Otro mito que comienza a derrumbarse es el que establece que toda la responsabilidad del aprendizaje debe estar centrada exclusivamente en el estudiante, por cuanto éste no parece ser capaz, sin apoyo y realimentación de un interlocutor adecuado, de determinar con certeza sus logros en términos de conocimientos adquiridos" ("El estudiante autodirigido: ¿mito o realidad?", ponencia en la XV Conferencia del ICDE, Caracas, 1990).

Todas estas conclusiones son por demás comprensibles: en muchos sistemas de educación a distancia lo que más se ha favorecido es la enseñanza, la instrucción (no olvidemos la generalizada expresión "diseños y módulos instruccionales"). Si "*instruir no es educar*", como decía Simón Rodríguez, entonces, si en un sistema de educación a distancia alternativa realmente lo que nos interesa es educar, a todas luces es preciso poner el acento en el autoaprendizaje.

Y ello con todos los riesgos que señala la autora, porque la sociedad está organizada de tal manera que lo normal es que un educando no busque por sí solo el autoaprendizaje, no asuma la tarea de construir conocimiento o de confrontar sus experiencias con su realidad. Pero en esto hay también otra causa: la confusión de educación a distancia con mero traspaso de información, cuando en una opción alternativa entran en juego procesos más complejos que los de la simple recepción de datos.

Queda claro que en un proceso alternativo se trata de ofrecer elementos para *aprender el autoaprendizaje*, por lo que la

responsabilidad no recae sólo en el estudiante, sino en todos los involucrados y, en especial, en las características del material. No estamos ante un ser que, aislado de la institución y de sus semejantes, plantea objetivos y los desarrolla, sino ante un proceso en el que participan autores, mediadores pedagógicos, diseñadores, tutores y estudiantes, y todo ello no contradice en absoluto la posibilidad del autoaprendizaje, por el contrario, es la condición de esa posibilidad.

A la luz de estas consideraciones concebimos el *autoaprendizaje* como "el proceso mediante el cual el estudiante a distancia puede lograr una mayor independencia o autonomía en el manejo de su situación de aprendizaje" (María de Jesús Bermúdez).

• El interlocutor presente

El título de este apartado no es casual, en muchas propuestas educativas el interlocutor está ausente y sólo cuentan el emisor y sus mensajes. Para llegar al interlocutor presente en el proceso partimos de las siguientes reflexiones:

–El interlocutor no sabe, lo importante es el mensaje.

–El interlocutor lo sabe todo, lo importante es el proceso.

–El interlocutor sabe y no sabe, lo importante son el proceso y el mensaje.

–En la primera opción cae gran parte de las instituciones que consideran todo el trabajo educativo como una simple extensión, como una transferencia de tecnología y de información a seres carentes de conocimientos y de cultura.

Caen aquí también muchas actitudes ligadas al mercadeo social: lo que interesa saber del interlocutor no va más lejos de sus reacciones ante los mensajes. Se trata, en definitiva, de un interlocutor ausente, por más que se lo nombre, se le hagan algunas preguntas o se le propongan guías didácticas.

–En la segunda opción estamos ante excesos de algunos defensores de la comunicación popular: nada hay que agregarle a la sabiduría de la gente, la tarea consiste en ayudar a encontrar lo que ya se tiene. Es preferible descubrir el hilo negro, como dicen en México, y no llevar información y soluciones a las cuales no haya llegado el grupo por sí solo.

–En la tercera opción se parte de la cultura de los interlocutores, pero también del reconocimiento de que toda cultura se compone de aciertos y errores, toda, la nuestra y la de cualquiera.

La percepción de lo educativo varía en cada caso.

En el primero, el polo emisor es rey, el mensaje traerá la conciencia o el cambio de conducta; en el segundo el interlocutor todo lo sabe, él nos educa a nosotros, nada tiene que aprender de nuestros mensajes; en el tercero la educación se constituye en un acompañamiento, en un intercambio de experiencias y conocimientos, dentro del cual cobran sentido los mensajes.

*Se trata, entonces, de partir siempre del otro. Pero no de manera ingenua, de una idealización, sino a la vez desde la siguiente pregunta: **¿qué sabe y qué ignora el otro?**"*

*(Prieto Castillo, D. y Cortés, C. E., *El interlocutor ausente*, RNTC, Costa Rica, octubre 1990, mimeog.)*

Agreguemos, en la línea de educación a distancia, dado que el contacto es principalmente con los materiales: ¿qué puede aportar el otro desde su práctica, desde su contexto, desde su experiencia?

Esta interlocución es la base del acto educativo, percibido como una corresponsabilidad entre la institución que ofrece los materiales y los participantes, un encuentro, entonces, orientado hacia la construcción de conocimientos, su apropiación y la significación de la propia realidad.

• El juego pedagógico

Esta sustentación teórica culmina con algunos principios incluidos en lo que denominamos el juego pedagógico. Como todos los puntos anteriores, ellos estarán en la base de la puesta en práctica de los procedimientos para una educación a distancia alternativa.

• **Pocos conceptos, con mayor profundización.** Muchos materiales de educación incluyen grandes cantidades de conceptos, como si apropiación de un área temática fuera equivalente a la cantidad de información absorbida. Es preferible un avance más en profundidad, en una real reflexión y discusión de cada uno de los conceptos.

• **La puesta en experiencia.** Un discurso pedagógico centrado en la experiencia de los interlocutores resulta mucho más rico que otro centrado sólo en conceptos. El método consiste en ir de las experiencias a los conceptos y de éstos a la experiencia para apoyarla. Además, la experiencia da lugar a nuevos conceptos.

• **Los acuerdos mínimos.** En un intento por no forzar a nadie es posible avanzar por acuerdos mínimos entre los participantes de un proceso educativo, especialmente si el proceso es a distancia. Dichos acuerdos giran en torno de la interpretación de experiencias y al

valor de conceptos, métodos y técnicas para la práctica cotidiana. Posibilitan, por tanto, la construcción de conocimientos.

• **La educación no es sólo un problema de contenidos.** En pedagogía puede decirse que la teoría es el método. Aun cuando se cuente con valiosos contenidos, si no se los pone en juego dentro de un método rico en expresión y comunicación no se llega muy lejos.

• **Construir el texto.** Los textos son un apoyo para el trabajo, no hacen por sí solos el acto pedagógico. Los textos son iluminados desde la experiencia de la gente y, en este sentido, todo proceso es de construcción del texto y no de simple aceptación.

• **Lo lúdico, la alegría de construir.** No creemos en la pretendida seriedad de la educación, cuando se la confunde con una rígida presentación de teorías ya armadas, como un conjunto de datos a transmitir. Un proceso pedagógico puede dar lugar a lo lúdico, a la alegría de construir experiencias y conceptos.

• **Saber esperar.** Un proceso educativo constituye una puesta en común de experiencias y conceptos. Una puesta en común va ligada siempre a la capacidad de esperar a los demás y a respetar sus ritmos de aprendizaje.

• **No forzar a nadie.** La violencia y la educación constituyen extremos imposibles de conciliar. Se ejerce violencia cuando son impuestos conceptos, métodos y técnicas destinados sólo a cumplir con los propósitos de la institución.

• **Partir siempre del otro.** Partir siempre de las experiencias, expectativas, creencias, rutinas, sueños de los demás. Es ése el punto de inicio de todo proceso pedagógico y no una propuesta pedagógica que vendría a iluminar la práctica.

• **Compartir, no invadir.** Un acto pedagógico se funda en el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de las específicas características de todos y cada uno de los participantes, por lo tanto, en el reconocimiento de las diferencias.

• **El sentir y el aprender.** *"Lo que no se hace sentir no se entiende —decía don Simón Rodríguez— y lo que no se entiende no interesa."*

• **La creatividad.** Todo acto pedagógico puede abrir espacios a la creatividad, con lo que ésta conlleva de capacidad de descubrir y de maravillarnos.

• **Todo aprendizaje es un interaprendizaje.** La frase fue acuñada por don Simón Rodríguez. La clave pasa por lo compartido, por lo que puede ser aprendido de los demás. Resulta imposible el interaprendizaje si se parte de una descalificación de los otros. Es imposible aprender de alguien en quien no se cree.

• **No hay prisa.** Reconocemos en muchas experiencias educativas la neurosis del corto plazo; todo está planificado de manera de acumular datos a marchas forzadas. Un sistema semejante busca productos y no procesos, cierra los caminos a la reflexión y al compartir.

• **Todo acto pedagógico da lugar a lo imprevisible.** Cuando se parte de las experiencias de los participantes no es posible preverlo todo, planificar hasta los más mínimos detalles. Hay temas nacidos sobre la marcha, conceptos nuevos, experiencias capaces de iluminar todo un ámbito de problemas.

• **La educación es un acto de libertad.** Y no sólo como espacio para sentirse bien durante el proceso, sino como una posibilidad de expresión, de comunicación y de crítica.

Procedimientos

Sobre la base de la sustentación teórica desarrollaremos la segunda fase de la mediación a través de los procedimientos pedagógicos destinados a posibilitar el acto educativo.

Sugerimos cuatro líneas de trabajo para determinar los ejercicios destinados a lograr esta fase de mediación pedagógica:

Proceso de autoaprendizaje

- a. Apropiación del texto
- b. Relación texto-contexto
- c. Aplicabilidad

Proceso de interaprendizaje

- a. El texto para ser compartido
- b. Creación de redes
- c. Prácticas conjuntas

Evaluación y autoevaluación

Construir el propio texto

Proceso de autoaprendizaje

En esta fase los ejercicios se orientan hacia un estudiante que, en principio, trabaja solo. Quede claro: no nos referimos a la tendencia de ciertas propuestas de educación a distancia que enfatizan y provocan el aislamiento del estudiante. Ésta es sólo una fase complementada, entre otras, con el interaprendizaje basado en las relaciones grupales. Se trata, pues, del estudiante frente al texto, en un determinado contexto y con miras a la aplicación.

Esta comprobación, por demás obvia, nos lleva a sugerir tres planos de actividades:

- a. Apropiación del texto**
- b. Relación texto-contexto**
- c. Aplicabilidad**

Tradicionalmente los ejercicios, como hemos indicado antes, se orientan a la comprobación de la asimilación de contenidos. Nosotros no dejaremos de lado lo correspondiente a la apropiación de información, pero incluiremos otros ejercicios dirigidos a lograr la participación del interlocutor en el proceso.

a. Apropiación del texto

En este apartado nos ocupamos de los ejercicios destinados a concretar la relación del estudiante con el texto, a fin de que lo haga suyo. La apropiación del texto cubre una amplia gama de ejercicios, distribuidos de la siguiente manera:

- ejercicios de significación
- ejercicios de expresión
- ejercicios de resignificación y recreación
- ejercicios de planteamiento y solución de problemas
- ejercicios de autopercepción
- ejercicios de prospectiva

Ejercicios de significación. Con ellos buscamos que el estudiante se apropie de la propuesta conceptual del texto y de sus contenidos fundamentales, siempre desde la perspectiva de la significación para su vida y su práctica diaria y profesional.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Selección y priorización de los conceptos más significativos para el tema trabajado, su vida, su práctica diaria o profesional; creación de árboles de conceptos.
- Propuesta de conceptos complementarios que deberán ser incorporados al texto dentro de una determinada lógica y en función de las características del tema.
- Relectura de un tema desde diferentes ángulos de mira.
- Planteamiento de preguntas orientadas al reconocimiento de la significación que el estudiante da a un tema, a fin de confrontarla con la significación propuesta en el texto.
- Prácticas de simulación: ¿qué significado le dan a un concepto o tema distintos profesionales?

- Dado un concepto o un tema buscar ejemplos complementarios a los que ofrece el texto.
- Dado un concepto o un tema reconocer significaciones diferentes que sobre los mismos se están dando en la sociedad.
- Elaboración de cuadros sinópticos y/o gráficas que sinteticen conceptos importantes propuestos por el texto.
- Prácticas de síntesis y análisis.
- Prácticas de comparación e inferencia.
- Identificación de conceptos contrarios.
- Identificación de personajes que se relacionan más fácilmente con el tema de la unidad.

Ejercicios de expresión. Una de las formas más ricas de apropiación de un área temática es la expresión a través de distintos lenguajes. La educación tradicional se desentiende abiertamente de la expresión o, en todo caso, la condena a transitar por caminos trillados.

Piénsese, por ejemplo, en tipos de evaluación como pareados, respuesta cerrada, y piénsese en las redacciones y los dibujos de la escuela primaria.

En educación a distancia la expresión lleva a asegurar la interlocución.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Redacción de informes.
- Redacción de pequeñas ponencias.
- Elaboración de relatos relacionados con el tema.
- Redacción de un texto sobre la base de anécdotas vividas directamente o conocidas.
- Redacción de memorias basadas en su experiencia en el proceso de educación a distancia.
- Elaboración de cartas al autor o al asesor pedagógico.
- Elaboración de diseños para ofrecer conferencias sobre el tema.
- Prácticas de análisis y de síntesis: dado un enunciado fundamental del tema escribir un mínimo de 25 líneas; dado un texto de 40 líneas, reducirlo a cinco, con la condición de que en éstas se exprese lo fundamental.
- Pintura de ambientes, personajes, situaciones, según un determinado ángulo de mira del tema.

- Trasposición temporal: dado un tema expresarlo tal como se lo vivía 30 años atrás y/o como se lo vivirá en 10 años.
- Práctica de ampliación de una pregunta en 10 o más preguntas sobre el mismo tema.
- Prácticas por imágenes: collages, dibujos, fotografías, recortes de periódicos, gráficas.
- Expresión de un tema a través de los diferentes medios que están en la vida diaria: retazos, hojas de árboles, botellas, vidrios, maderas...
- Expresión oral: de ser posible grabaciones de respuestas al autor o al tutor.

Ejercicios de resignificación y recreación. Tanto en la educación presencial como en la a distancia tradicional los textos aparecen como obras cerradas sobre sí mismas, a las cuales es imposible cambiarles u objetarles una coma. Un texto así es de tipo autoritario y, en consecuencia, no educativo.

Una pedagogía alternativa busca abrir espacios a la resignificación y la re-creación de conceptos y temas, a fin de desacralizar y desrutinizar el texto. En todo esto damos importancia a la imaginación como uno de los recursos privilegiados en el proceso educativo.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Prácticas de resemantización: comprobar si algunos conceptos tratados han sufrido resemantizaciones en diferentes momentos históricos o políticos, distintas situaciones sociales...
- Dada una situación determinada, resemantizar un término de acuerdo con las características de esa situación.
- Dados los 20 conceptos de una unidad, resemantizarlos para que los comprendan diferentes estratos (por edades, por género, por situación económica...).
- Dado un espacio imaginario (de una novela o de una historieta, por ejemplo) tratar de pensar cómo funcionarían en el mismo los conceptos en estudio.
- Dado un concepto propuesto por el texto, comparar su significación en otros textos.
- Dado un tema, imaginarse su interpretación por diferentes profesionales.
- Dada una imagen del texto, reelaborarla según la percepción propia o de otros posibles interlocutores.
- Dada una imagen del texto escribir qué le sugiere la misma.

Ejercicios de planteamiento y resolución de problemas.

En los textos tradicionales el estudiante se encuentra siempre ante problemas ya planteados y se le piden respuestas. Una de las bases del autoaprendizaje es incorporarse a la temática de estudio a través de la capacidad de formular preguntas, de plantear problemas.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Dado un problema mal planteado, plantearlo correctamente (lo cual implica conocimiento del tema, búsqueda de antecedentes...).
- Práctica de identificación de información actualizada para plantear el problema en el día de hoy y en la propia localidad.
- Dado un tema, reconocer los problemas de tipo económico que tienen que ver con él.
- Dado un tema, reconocer los problemas socio-políticos que tienen que ver con él.
- Búsqueda de dichos o expresiones populares relacionados con un problema.
- Dada una resolución, evaluar las consecuencias de la misma para diferentes sectores sociales.
- Dada una solución actual, imaginar sus consecuencias futuras.
- Práctica de identificación de familias de problemas.
- Práctica de relación de soluciones tomando en consideración el porqué y el para qué de las mismas.

Ejercicios de autopercepción. Estamos aquí en el terreno de la personalización. El tema tiene que ser interiorizado para que haya una real apropiación. Para ello es necesario, como lo señala el juego pedagógico, partir del otro, ver el tema desde la percepción, el sentir del interlocutor.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Connotar el contenido de un tema en una palabra, en una imagen, que expresen el sentimiento ante el mismo.
- Traer una anécdota personal que se relacione con el tema.
- Recuperar un hecho que se relacione con el tema de la propia memoria personal.
- Inventar un lema para promocionar el tema.

- Escribir al autor manifestándole los sentimientos en torno del desarrollo del texto.
- Subrayar en el texto lo que más y menos le interesa.
- Priorizar los temas del libro de acuerdo con el interés por ellos.
- Recomendar, con una carta en la que se involucre lo más posible, el tema que más le atraiga.
- Escoger el ángulo de mira que más cercano sienta a él y recrear el tema a partir del mismo.
- Tomar diez conceptos clave del texto y darles una definición connotativa.

Ejercicios de prospectiva. No es ningún descubrimiento afirmar que buena parte de la educación está volcada hacia el pasado, trabaja con materia muerta. Sin embargo, nunca como en esta época vivimos de cara al futuro; los acontecimientos se suceden en forma tan vertiginosa que casi no logramos diferenciar entre el hoy y el mañana.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Diseño de escenarios: dado un hecho actual imaginar sus consecuencias en un término de cinco años.
- Diseño de escenarios: dada una tendencia negativa en determinada situación social, imaginar cómo se deteriorará esta última en un cierto plazo de tiempo.
- Diseño de escenarios: dada una tendencia negativa en determinada situación social, imaginar cómo se la podrá corregir desde el futuro.
- Imaginar una sociedad en la cual desaparece por completo el tema estudiado.
- Imaginar una sociedad en la cual no existe ningún profesional vinculado al tema en cuestión.
- Dada una situación social positiva imaginar un futuro negativo y las causas de su deterioro.
- Prácticas de simulación: salidas posibles a un problema.
- Prácticas de simulación: imaginarse como protagonista de un proceso, como único capaz de aportar soluciones.
- Imaginar cómo quedaría afectado el tema estudiado de no existir intereses económicos.
- Imaginar cómo quedaría afectado el tema si se diera prioridad sólo a un ángulo de mira.

b. Relación texto-contexto

El *contexto educa*. Esta verdad no es tomada en cuenta por buena parte de los materiales tradicionales, ya que aparecen precisamente descontextualizados, sin ninguna referencia a la vida y el entorno del estudiante. En educación a distancia el contexto es el principal espacio de interlocución, por lo que se lo privilegiará en un material que pretende ser alternativo. Lograr la relación con el contexto interrogándolo y, en muchos casos, modificándolo es la concreción del autoaprendizaje. Así, la educación se pone al servicio de la vida y no del tema o de la disciplina.

Nos interesa resaltar tres aspectos:

- relación intertextual
- observación
- interacción

Relación intertextual. Ningún texto, por muy actualizado, trae la última palabra sobre un determinado tema. Todo texto se complementa con otros, de lo contrario corremos el riesgo de caer en visiones parciales. El conocimiento es producto de una construcción colectiva, tomada ésta en el sentido del esfuerzo de generaciones de seres. No somos tan pretenciosos como para pedir a nuestros estudiantes un esfuerzo de trabajo intertextual que exceda sus posibilidades, pero en todos los casos del autoaprendizaje es posible recurrir a otras fuentes, por humildes que sean, ya que siempre hay alguna a la mano.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Localización de fuentes de información.
- Identificación de materiales.
- Comparación general de la información con la ofrecida por el texto.
- Selección de información.
- Procesamiento de información.
- Integración de la información proporcionada por el texto.
- Identificación de información vinculada con el tema en los medios de difusión colectiva.
- Identificación de información vinculada con el tema en instituciones de apoyo al desarrollo.
- Confrontación con las propuestas divulgadas sobre el tema y el enfoque dado en el texto.
- Elaboración del propio banco de datos.

Observación. Así como un texto no está aislado de otros, tampoco lo está del contexto. Por esta razón se desarrollarán ejercicios para completar el texto a través del contexto. Esto supone una práctica constante por medio de distintas técnicas de observación.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Percepción del espacio cotidiano.
- Relaciones del espacio con la temática estudiada.
- Percepción de prácticas sociales, de alguna manera vinculadas con el tema.
- Comparación de posibilidades de aplicación del tema según el producto de la observación.
- Observación de actividades propias de las profesiones vinculadas al tema.
- Percepción de procesos económicos a través de sus manifestaciones edilicias, de sus objetos, de la distribución de los espacios...
- Percepción de códigos alimentarios, del vestido, de cortesía, entre otros.
- Percepción de los cambios ecológicos en determinada región.
- Percepción de los cambios sociales, a través de manifestaciones como los objetos de uso diario, la vivienda, la circulación, entre otros.
- Percepción de relaciones cercano-lejano.

Interacción. Entramos al espacio de las relaciones; los estudiantes toman contacto con seres de su comunidades, de su contexto inmediato. Se trata de enriquecer el tema con las percepciones y las prácticas de los demás.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Recuperación de testimonios.
- Entrevistas individuales y grupales.
- Recuperación de memoria histórica.
- Encuestas.
- Recuperación de percepciones de procesos, hechos, situaciones.
- Participación en proyectos comunitarios.
- Recuperación de elementos de la comunicación familiar.
- Participación en paneles, foros.
- Interacción con el autor del texto.
- Interacción con especialistas en el tema.

c. Aplicabilidad

El objetivo central del aprendizaje es la aplicación de lo aprendido. Las formas de aplicación son muy diversas, desde manipulación de objetos y experimentaciones hasta modificaciones de la propia práctica. Lo importante es que el participante no vea primero la teoría y luego de un cierto tiempo se le proponga la aplicación; se busca que el proceso sea integrado. Esto es particularmente importante en educación a distancia porque la mayor parte de los estudiantes son adultos y necesitan avanzar sobre la base de resultados de su práctica. Por otro lado, de esta última surgirán siempre reflexiones y nuevas conceptualizaciones que enriquecerán el aprendizaje y la práctica misma.

Reconocemos tres formas de aplicabilidad:

- actividades de producción
- actividades de reflexión
- actividades de invención

Actividades de producción. El propósito es llevar a la práctica la teoría y la metodología estudiadas. El alcance de las prácticas es amplio, sea por el número de participantes (individuales, familiares, comunitarias) o por el tipo de actividad. En la producción se juega la posibilidad de cambiar algún aspecto de la vida cotidiana, del contexto del estudiante. Este proceso de cambio es el punto culminante del aprendizaje.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Tal como lo desarrollaremos más adelante en detalle, una de las más valiosas producciones del estudiante a distancia será su propio texto.
- Identificar en la comunidad formas de producción relacionadas con el tema estudiado.
- Involucrarse en esas formas de producción, a fin de aportar conceptos y metodologías propuestas por el texto y a la vez enriquecer su propio proceso con la práctica y la experiencia.
- Producir objetos.
- Transformar espacios.
- Transformar sistemas vigentes de producción.
- Planificar posibles innovaciones en la producción, a partir de análisis de sus características fundamentales, como relaciones insumos-productos...
- Identificar, en cada una de las unidades, prácticas de producción no previstas por el texto y viables en sus específicas condiciones.

Actividades de reflexión. Todo concepto se enriquece con la práctica y ésta es enriquecida con la reflexión sobre ella misma. Los ejes de reflexión de estudiante no estarán sólo en el texto sino también, y fundamentalmente, en el contexto. La clave es que el contexto no sea visto por el estudiante como ajeno al texto y a su propia práctica. Una reflexión centrada únicamente en la teoría tiende a agotarse a sí misma.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Análisis de los antecedentes de las prácticas.
- Análisis de las condiciones de posibilidad de las prácticas.
- Análisis de los sistemas organizativos de los que dependen las prácticas.
- Análisis de las consecuencias de las prácticas para la vida cotidiana de los involucrados en ellas.
- Comparación de distintas prácticas.
- Comparación de diversas metodologías que están en la base de las prácticas.
- Relación entre prácticas particulares y la realidad social.
- Análisis de la distribución del poder al interior de una práctica.
- Análisis de la distribución del poder entre diferentes prácticas.
- Análisis de las formas organizativas que están en la base de prácticas diversas.
- Análisis de los recursos tecnológicos que posibilitan una práctica.
- Análisis de las competencias físicas e intelectuales requeridas por una práctica.
- Prácticas micro frente a las prácticas macro.

Actividades de invención. Los aportes teóricos y metodológicos se orientan a la reflexión y la transformación de las prácticas vigentes, pero a la vez buscan ofrecer recursos para imaginar alternativas, opciones novedosas. Estamos de cara al futuro y el estudiante es un ser volcado al futuro, de lo contrario no estaría lanzado a una empresa como la educación a distancia. Pero no siempre se ofrecen caminos nuevos, recursos para imaginar situaciones y actividades diferentes, que puedan responder a las exigencias del mañana. Si colocamos la invención en el capítulo de aplicabilidad es porque también se aplica pensando futuro. Se trata de imaginar modos de hacer y productos.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Dado determinado tema imaginar cómo serán los productos derivados del mismo, exigidos por el desarrollo social en el siglo XXI.

- Dada determinada manera de producir imaginar cómo será la misma si varían determinadas condiciones ecológicas, tecnológicas...
- Dada una producción, imaginar cómo se la puede duplicar en determinado lapso, tomando en consideración recursos económicos, tecnológicos...
- Visualizar, a través de gráficos, cómo podrán ser los productos relacionados con determinado tema, en el siglo XXI.
- Imaginar la producción en un mundo sin petróleo.
- Imaginar las líneas de mayor y menor demanda de producción para los próximos 10 años.
- Imaginar sistemas organizativos diferentes.
- Imaginar formas de desburocratización.

Proceso de interaprendizaje

Consideramos el grupo como un ámbito privilegiado para el aprendizaje, entendido éste como recreación y producción de conocimientos. Ello vale tanto para un grupo preconstituido como para uno que se organiza para el estudio de un texto. La clave pasa por la dinámica y la riqueza aportadas, a través de la confrontación de ideas y opiniones que ponen en juego las experiencias previas y la posibilidad del logro de consensos o disensos, en un proceso de acción-reflexión-acción. Se busca aprender a pensar y actuar en conjunto.

Una experiencia interesante es la que presentan al respecto Catalina Blanco, Raúl Jaimes y Jorge Zárate, de Colombia, quienes hacen hincapié en la relación autogestionaria:

"...que busca consolidar espacios organizativos de participación y reflexión, en donde los estudiantes maestros socializan el conocimiento alcanzado a través de su formación y de su práctica pedagógica investigativa. Es un tipo de relación generada por la voluntad de los estudiantes, que intentan resolver de manera colectiva los requerimientos que plantean las relaciones anteriores. Hemos constatado, a lo largo de la historia del programa, que este tipo de relación ha afrontado, de manera significativa, el riesgo de la individualización y el aislamiento que la modalidad de la educación a distancia puede generar. La solidaridad, la camaradería y la fraternidad son producto de la reciprocidad y horizontalidad en la relación que motiva al estudiante maestro a

proseguir en su proceso de formación. Nuestro programa denomina a estos espacios como núcleos de interacción, los cuales han venido ganando legitimidad como espacio de construcción de conocimiento y, donde se reconoce al maestro con su historia, su afectividad, su experiencia y su subjetividad... Así, pues, creemos que los grupos de interacción deberán ser espacios retroalimentadores del programa ya que es en ellos donde se ponen a prueba los conocimientos que, en diferentes áreas de asignaturas, se plantean a la luz de la pertenencia educativa y social en que se halla inmerso el estudiante maestro"

("Educación a distancia. La investigación en proyectos educativos de cambio, hacia un encuentro con la realidad", ponencia presentada en la XV Conferencia Mundial de ICDE, Caracas, noviembre de 1990).

Además del trabajo dentro de un grupo, se busca también la interacción entre diferentes grupos como una forma de multiplicar los contextos en los cuales operan los participantes. En esta modalidad los grupos se comunican con la institución como mediadora y entre ellos mismos, intercambiando mensajes a distancia y socializando sus producciones.

El texto ofrecerá, por lo tanto, sugerencias de ejercicios grupales e intergrupales.

Reconocemos tres líneas:

- texto compartido
- producciones grupales
- redes de interacción

-Texto compartido

El material de educación a distancia tradicional normalmente ofrece módulos instruccionales a nivel individual. Incluso en muchas ocasiones se define esa educación como propia de seres aislados que sólo tienen contacto con el material, con algún eventual tutor o a través de la correspondencia o del teléfono. Partimos de que no hay nadie aislado en ninguna situación social y que es posible trabajar con grupos para dar lugar a experiencias alternativas. Lo alternativo es, en educación a distancia, lo compartido. Por supuesto, si hemos incluido antes los ejercicios para personas que estudian solas es porque creemos que el texto ofrecerá recursos para ambas situaciones.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Compartir procesos de significación del texto.
- Compartir procesos de resignificación y recreación del texto.

- Planteamiento y solución de problemas.
- Compartir el texto individual construido durante el proceso.
- Crear juntos algún capítulo del texto individual.
- Elaborar proyectos de aplicación.
- Confrontar el texto con el contexto.
- Analizar situaciones sociales de su propio entorno.
- Compartir acontecimientos de la vida cotidiana relacionados con la temática estudiada.
- Realizar investigaciones comunitarias: entrevistas, recuperación de memoria histórica...
- Llevar a cabo experiencias de reflexión teoría práctica.
- Elaborar documentos, ponencias, presentaciones en general.

-Producciones grupales

El grupo concreta las propuestas del texto en la producción sea de carácter intelectual o material. Este paso es fundamental para lograr, por una parte, la cohesión y, por otra, el aporte a la comunidad, con la consiguiente retroalimentación al proceso educativo. La práctica productiva educa.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Involucración en proyectos productivos de la comunidad.
- Producción de objetos.
- Transformación de espacios.
- Elaboración de planes y programas de trabajo.
- Producción de documentos fruto de la reflexión colectiva.
- Producción de mensajes educativos para la comunidad.
- Apoyo a la conformación de grupos comunitarios.
- Organización de encuentros, festivales, ferias...
- Participación en construcción de centros comunitarios.

-Redes de interacción

Es posible ir más allá de los grupos para pasar a una interrelación entre grupos. Esto supone la creación de redes de intercambio de información y de experiencias entre los participantes en un mismo programa de educación a distancia, aun cuando medien entre ellos cientos de kilómetros. Las redes se constituyen también en espacios de reflexión y acción y además permiten multiplicar los esfuerzos

individuales y grupales. Se trata de una ruptura del aislamiento en el espacio de la propia comunidad para pasar a relaciones más amplias que permiten reconocer situaciones y problemas globales. Todo esto, si se cuenta con los recursos necesarios, se puede complementar con las posibilidades abiertas por la informática en nuestro tiempo.

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Recomendaciones para creación de redes (la institución actúa como mediadora).
- Prácticas de intercambio de información sobre la marcha de la experiencia educativa.
- Planteamiento y resolución de problemas en sus respectivos contextos.
- Investigaciones conjuntas sobre una misma área temática.
- Visitas entre diferentes componentes de la red, por proximidad geográfica, por afinidad de contexto...
- Elaboración de un periódico o algún otro sistema de comunicación.
- Intercambio de información a través del sistema de cassette foro.
- Programas de recuperación de la cultura local o regional.

Construir el propio texto

"Esta idea no es novedosa. Es tan antigua como la pedagogía de Celestin Freinet, que data de los años veinte. Freinet quería que los educandos compusieran sus propios textos en los que pudieran expresar su propia visión de la vida, de su familia, de su contexto, de sus vivencias de todo tipo" (Los libros de texto en América Latina, Editorial Nueva Imagen, México, 1977).

Los textos son, en la mayoría de los casos, el eje de la enseñanza y, como tales, adquieren a menudo un carácter externo al estudiante, con formas impositivas, autoritarias. Están elaborados de tal manera que el interlocutor debe someterse a todas sus indicaciones: guías metodológicas, instruccionales, siempre en vista a la asimilación de contenidos. No es casual el prestigio del texto, y de sus autores, en los sistemas educativos: se trata de algo que aparece nimbado de una autoridad, como si el saber estuviera en él y como si fuera la llave de acceso a la sabiduría.

A lo largo de este documento hemos ido introduciendo ejercicios que permitirán perder, en el hermoso sentido del término, el respeto al texto como fuente privilegiada de conocimiento. Pero esto no es suficiente, creemos que una forma de demitificar esos objetos sacralizados, es mediante la construcción de un texto paralelo por el propio estudiante. No estamos innovando en absoluto, hay muchas experiencias en América Latina en educación formal y fuera de ella. Y no está demás recordar aquí las propuestas de Freinet.

¿Qué significa que el estudiante construya su propio texto?

- Se enfrenta al texto de la institución con ojos críticos y creativos.
- Realiza un seguimiento tangible de su proceso de aprendizaje.
- Posibilita formas pedagógicas de apropiación de los temas propuestos en el texto del autor.
- Amplía el compromiso con el proceso.
- Se obliga a observar su contexto y a extraer información del mismo.
- Recupera expresiones de su contexto y de lo que llega a través de los medios de difusión colectiva y de otras fuentes.
- Materializa su aprendizaje en un producto propio.
- Se convierte en un verdadero cronista, no sólo de su propio desarrollo sino también de su comunidad.
- Se vuelve autor, redacta, hace montajes de información...
- Tiene un documento precioso para evaluar su propio aprendizaje.
- El texto le posibilita más fácilmente la aplicabilidad de los contenidos.

¿Cómo será el texto?

Por sus dimensiones. Será desmesurado si se lo compara con los textos corrientes. Se asemejará más a una carpeta de gran tamaño que irá creciendo de manera permanente e imprevisible (todo acto pedagógico da lugar a lo imprevisible, señalamos más arriba).

Por sus técnicas de elaboración. No tendrá mucho que ver con el producto de una imprenta. En las grandes hojas se pegarán recortes, se harán *collages*, se dibujará a mano alzada, se escribirá en los márgenes, se emplearán distintos colores... Si algo se imprimirá en todo esto es la propia personalidad.

Por su contenido. Tendrá de todo, pero no de manera caótica. Y ese todo se relacionará con los ángulos de mira, con el acontecer de cada día, con el futuro, con las propias reacciones afectivas, con la propia historia, con los aportes del grupo y de las redes, con la totalidad de la vida cotidiana. Pero, insistimos, no de manera caótica, el hilo conductor puesto que se trata de un material de autoaprendizaje dentro de un proceso de educación a distancia, estará siempre dado por los temas del texto y aquellos que el estudiante descubra por sí mismo.

Por su aporte al autoaprendizaje. Si eres capaz de construir tu texto eres capaz de cambiar actitudes cimentadas durante años en todo sistema educativo. Nos referimos a la actitud de pasividad ante la "cultura", la "ciencia", el "saber", los "métodos científicos", etc. El primer aporte al autoaprendizaje es el cambio de actitudes frente al sistema educativo. Otra faceta del autoaprendizaje es el proceso permanente de expresión, negado casi sistemáticamente en los sistemas tradicionales. Y aquí recuperamos la propuesta de Roberto Villalobos: la ex-presión es precisamente lo contrario de la presión. Un tercer aporte: la toma de decisiones con respecto a materiales, concretada en búsqueda y selección de información. El trabajo en esta línea le permite encontrar su propio sistema de estudio. Y, por último, con este material se abren espacios de participación y creatividad en el grupo y en las redes.

De la propuesta a la práctica

Hasta aquí nuestras previsiones sobre ese instrumento pedagógico. Pero la práctica nos llevó mucho más allá. Cuando un texto paralelo se juega en todas sus posibilidades, nos encontramos con prácticas pedagógicas como las siguientes, desarrolladas por los propios participantes:

- Localización, procesamiento y aplicación de información.
- Identificación y solución de problemas.
- Revalorización y construcción de conocimientos.
- Desarrollo de la capacidad creativa, crítica y autocrítica.
- Realización de algún tipo de investigación.
- Empleo de diferentes medios de expresión.
- Capacidad de evaluar.

- Ampliación de la riqueza expresivo-comunicativa.
- Profundización en procedimientos lógicos.
- Reflexión sobre la propia experiencia.

Es decir, a poco de andar, el texto paralelo fue mucho más allá de lo que habíamos previsto y nos abrió horizontes pedagógicos nuevos, en torno de los cuales estamos todavía trabajando.

La idea era que cada participante *pusiera en práctica* las propuestas teóricas y metodológicas en su contexto profesional y social. Y eso fue lo que sucedió: a través de los ejercicios fueron evaluadas experiencias, elaborados documentos, recuperadas situaciones personales para su interpretación, se entrevistó a colegas, fueron recogidas y analizadas percepciones propias y ajenas, se revisaron materiales producidos dentro y fuera de la universidad... En fin, toda una gama de actividades cuyo resultado fue, y sigue siendo el *texto paralelo*. Los resultados confirmaron la propuesta inicial y la llevaron mucho más allá.

Testimonios

Demos la palabra a quienes se involucraron en el proceso. La primera reunión con los participantes para tratar las dificultades en la elaboración del texto paralelo, fue para nosotros los autores una verdadera prueba, de esas que llaman de fuego. En efecto, los problemas eran de tal magnitud que por momentos pensamos haber abierto un sendero intransitable. Fue un profesor quien sintetizó lo que sucedía: *"Enseño hace más de 10 años. Mi método es el siguiente: subrayo libros y al otro día hablo. Llevo más de 10 años sin escribir."*

Esta revelación nos habló a las claras de una de las tragedias de la universidad latinoamericana: la mínima producción discursiva y, por lo tanto, la presencia de una pedagogía de la transmisión. Pero de a poco comenzaron a caer viejos muros y el proceso empezó a fluir.

"No se puede esperar milagros de un curso de educación a distancia, pero el primer milagro es que nosotros, como educadores, comencemos a escribir."

"¿Cuál es la función última del texto paralelo? Es la de expresarnos, la de crear, la de comunicarnos."

"¿Para quién lo hacemos? En primer lugar, para nosotros mismos, pero como somos seres sociales, también para los demás."

"El texto tiene como primera función el expresarme, es mi material, hecho por mí, mi guía de consulta, mi camino entre el libro que recibo y mi aprendizaje."

"A quien debe satisfacer en primer lugar el texto es a mí mismo. Nunca antes me habían permitido la libre expresión de ideas en un proceso educativo. Siempre nos pesó la censura en el contexto universitario, sobre todo la de 'qué van a decir los colegas.' Y todo eso termina en la autocensura por lo que uno no se anima a escribir una línea."

"El texto paralelo es una metodología en la que se puede tener la experiencia de la creatividad, a través de múltiples caminos: la observación, la interacción, la reflexión, la búsqueda en diferentes materiales, la recuperación de tu pasado".

"Al evaluar críticamente mi texto paralelo, puedo decir que gocé en su proceso de elaboración. Aprendí muchas cosas, las cuales puse en práctica, y ¡qué felicidad observar los resultados!"

"Tener la oportunidad de elaborar el texto me ha ayudado enormemente. Primero para poder revisar mi propio trabajo, tener más criterios para ser objetiva y crítica y para poder mejorar."

"La elaboración de este segundo texto paralelo me ha hecho ser más consciente de la forma como me comunico y ha despertado en mí la preocupación de provocar verdaderos procesos comunicativos con mi familia, amigos y alumnos. Lo expuesto en este texto ha sido, con honestidad, no por cumplir la tarea, sino porque soy consciente de que puedo aprender haciendo. Ya no me da pena exponer lo que pienso y siento, no me importa quien lo lea y si le gusta o no."

"¿Quiénes son los Quijotes? Pues cada una de las personas que han hecho conciencia de los problemas, de los molinos de viento; que no se han acomodado a las instituciones, que tienen capacidad de pensar y que tienen voluntad de hacer."

El aprendizaje como un hacer

Toda persona o institución que se lanza al espacio de la educación, tiene una tremenda responsabilidad: la del *hacer* ajeno. En efecto, siempre en educación se le pide a alguien que haga algo. Esto suena obvio hasta el grado de lo pueril. Sin embargo, hay muchas formas posibles del *hacer*. Un sistema puede pedir un *hacer* humillante, repetitivo, carente de sentido, mínimo en relación con sus

potencialidades, pobre, esquemático, apenas suficiente como pasar un requisito. Ese *hacer* llena a menudo los objetivos de los ministerios (y de no pocas universidades): más escuelas, más maestros, más aulas repletas de gente, menos deserción... Pero nadie se pregunta más allá de los límites cuantitativos.

Desde la pedagogía la pregunta es siempre por el aprendizaje. Y, si la jugamos hasta las últimas consecuencias, el *hacer* se abre a amplias posibilidades, las cuales son en primer lugar de carácter cualitativo, pero a la vez arrojan productos que el sistema tradicional no es capaz de generar. La orientación es muy sencilla: se trata de pasar de un sistema volcado sobre sí mismo, sobre la tradición, los textos y el docente, a otro centrado en el interlocutor, que de objeto pasa a ser sujeto de su propio proceso.

El *hacer* se ha centrado fundamentalmente en la elaboración del texto paralelo, en tanto recuperación de la producción discursiva, tan ausente en instituciones que trabajan sólo con discurso.

Cerramos este capítulo con algunos de los resultados de esa práctica de aprendizaje.

La alegría ante la propia obra. Al comienzo, al trabajar el primer texto, llovieron las quejas y cundieron las incertidumbres. Nada que ocultar: casi nadie escribía, casi nadie había tenido la experiencia de crear con el discurso. Una vez vencidas las inhibiciones iniciales, el discurso comenzó a fluir y los productos fueron naciendo sin tensiones, con una creciente satisfacción personal.

La revalorización de la propia existencia. Las prácticas, que llevan a tomarse a uno mismo como objeto de aprendizaje, desbordaron todas las previsiones. Desencadenadas a través de preguntas tan sencillas como "¿cuál fue la experiencia pedagógica más hermosa de su niñez?", "¿cuál fue la peor?", abrieron viejas compuertas y permitieron volcar la propia vida a la reflexión.

La participación de otros seres en la empresa. Sobre todo de la familia. Algunas actividades piden recortar y pegar, y eso significó para los pequeños una buena oportunidad de colaboración con su padre o su madre. El texto paralelo nace en la vida de cada quien y no en un espacio académico a menudo vacío de afectividad.

Con esto se derrumba a la vez una vieja confusión de la educación a distancia: *si estudias solo, estás aislado*. Falso, por supuesto; el aislamiento lo provoca el sistema, cuando todo lo centra en el texto universitario tradicional y no permite ninguna salida hacia el contexto, hacia los otros.

La apertura a otros espacios discursivos. El método pide de manera constante la referencia a los medios de difusión colectiva, a manifestaciones de la literatura, de la riquísima cultura de un país. Ya no se puede seguir en el encierro, en el viejo discurso de la enseñanza plasmado en textos y en reglamentaciones.

La apropiación del discurso. Una vida trabajando con la palabra y a la hora de utilizarla se choca uno contra ella, y comienzan los balbuceos. Así fue al principio en muchos casos. Pero pronto el discurso ganó en fluidez y en riqueza expresiva. Hay modalidades personales, por supuesto: modos más estructurados de comunicar, más ligados a un esquema científico, y otros profundamente afectivos, cercanos a las maravillosas reglas de juego del relato.

El desarrollo de la creatividad. Imaginemos a alguien condenado a repetir día a día lo escrito por otros. Por caminos semejantes es fácil que se duerma la creatividad. Pero la comprobación ha sido hermosa: la creatividad no estaba perdida, sólo dormía. Y el despertar arrojó todo tipo de iniciativas, tanto referentes al contenido cuanto a la forma de los materiales.

La recuperación del valor del aprendizaje. Vivida, y gozada, una experiencia semejante ¿cómo continuar con una pedagogía de la transmisión en el propio trabajo? Cuidado, no queremos aventurar aquí que todos los profesores han cambiado. Pero muchos ya lo han hecho; se han lanzado a trabajar textos paralelos con los jóvenes. Vamos asistiendo a una pequeña revolución pedagógica.

Construir el propio texto

Como se pudo apreciar en los testimonios, no es fácil comenzar el texto paralelo. De la experiencia recogida surgen algunas recomendaciones:

Construcción de conocimientos. No se está pidiendo aquí un hallazgo científico. Construir significa innovar, aplicar a otros espacios, sacar nuevos productos. Por ejemplo: un esquema para educación a distancia, una forma diferente de llevar adelante el trabajo pedagógico en el aula. Construir significa hacer un proceso y llegar a algo; significa apropiarse, procesar, aplicar. El texto paralelo permite comprobar si, en el sentido indicado, se ha logrado una construcción de conocimientos, o si sólo se ha imitado, repetido, copiado.

Creatividad. En más de un sentido: en la búsqueda de formas diferentes de tratamiento de contenidos, en la manera de expresarse, en la capacidad de relacionar el tema con otras áreas del conocimiento y de la práctica; en la aplicación de un concepto a distintas situaciones, en la forma del texto.

No a las respuestas tradicionales. Un participante entregó un texto paralelo de sólo tres páginas. Se había limitado a tomar las sugerencias de aprendizaje como si las mismas fueran preguntas, y había respondido a ellas esquemáticamente. Nada más lejos del espíritu de un texto paralelo. El educador no tenía la culpa, la universidad pide a menudo respuestas de ese tipo y va cerrando las posibilidades de creatividad y de construcción de conocimientos.

El texto paralelo no consistirá jamás en devolver contenidos a través de respuestas.

Contenidos mínimos. Los ejercicios sugeridos en cualquiera de los textos entregados por la institución, a partir de los cuales cada participante elabora el suyo, constituyen una línea que ha sido diseñada para avanzar en el sentido del aprendizaje del tema en cuestión. No se trata de escribir sobre cualquier cosa sin atenerse a un hilo conductor. De lo contrario no haría falta incorporarse a un sistema de educación a distancia. El texto paralelo pone en juego toda la imaginación y la creatividad de su autor, pero dentro de una sistematicidad y rigurosidad científica.

El texto como proceso. La elaboración del texto requiere de un esfuerzo cotidiano. Es al mismo tiempo ocupación y preocupación. Esto significa asumir con responsabilidad el propio aprendizaje. No se puede dejar el texto paralelo para los cuatro o cinco días previos a su entrega. Es así como proceden muchas veces los estudiantes y nos quejamos con razón de ellos.

El texto paralelo es un compromiso de madurez, en tanto instrumento educativo no significa una carga sino un modo de crecimiento. Es sólo a lo largo de un proceso como se desarrollan hábitos, se acumula información, se vive el propio aprendizaje.

El tema del texto. Cada texto paralelo tiene su tema central, por ejemplo *Educación y comunicación*, *Currículum*, *Discurso pedagógico*, *Ciencia y conocimiento*, etc. Pero así como hablamos de ángulos de mira, un tema puede ser enfocado desde diferentes perspectivas, según la profesión o los intereses del participante. Así, por ejemplo, un texto paralelo elaborado por un médico, se centró, además del tema eje, en su aplicación a la salud de los niños de calle.

El estilo. El texto paralelo le pide a cada quien que se exprese conforme a su propio ser. Y todos somos diferentes. Si a alguien se parecerá el texto paralelo, es al propio autor.

Hay seres con mayor capacidad narrativa, en el sentido del manejo de formas coloquiales, más cercanas al relato; hay otros de estilo más "lógico", más amigo de las propuestas sistemáticas, a la manera de un matemático, por ejemplo. Pues bien, a nadie se le pide que asuma un estilo contrario a su modo de ser.

III. Tratamiento formal

Primeras aproximaciones

"*La verdad es cuestión de estilo.*" Esta frase de Wilde suena demasiado fuerte cuando se piensa en los ideales de muchas religiones, en las propuestas políticas y en el arte. ¿Cómo es posible una afirmación semejante? ¿Acaso la verdad no se impone por sí misma? ¿Qué tienen que ver el estilo, la forma del mensaje, con la verdad a transmitir?

Si las ideas a transmitir valen por sí mismas, ¿de dónde viene una milenaria preocupación por la calidad estética del discurso? En el caso del cristianismo se habla de Verdad Revelada, ¿cómo se explica entonces el esfuerzo de formalización de la misma a través de retablos, de espacios arquitectónicos, de los iconos religiosos?

El discurso político pretende mostrar el camino a seguir en una determinada coyuntura histórica, ¿de dónde viene la preocupación por su estructura, por su embellecimiento que atraviesa toda la historia de Occidente, mediante una práctica llamada la retórica u oratoria?

¿Cómo se explica el atractivo de la publicidad? Si las mercancías responden, según se dice, a la satisfacción de necesidades, ¿a qué tanta inversión en esa tarea de convencer a la gente para que consuma? ¿Por qué la televisión ha avanzado tan vertiginosamente en sus recursos visuales, como, por ejemplo, los aplicados en el video rock?

Y, en el caso de la educación, ¿por qué una despreocupación tan sostenida por la forma en la elaboración de libros, materiales didácticos y otras maneras de hacer llegar información a los estudiantes?

Artistas, religiosos, políticos y publicistas comprendieron hace ya tiempo que la *forma es la expresión del contenido*, y cuanto más

bella y expresiva sea aquélla, más se acercarán los destinatarios al contenido, más fácilmente se apropiarán de él.

El valor de la forma está ligado a cuestiones perceptuales y, fundamentalmente, estéticas. La clave es el atractivo ejercido por ella y, en consecuencia, la vinculación que logra establecer con el destinatario. Cuando no se da esa vinculación resulta por demás difícil transmitir alguna importante o noble idea y mucho menos lograr un diálogo, una interlocución.

Las formas cumplen distintas funciones en toda sociedad: desde las orientadas a una persuasión a cualquier precio hasta las abiertas a la interlocución, al enriquecimiento temático y perceptual.

Las primeras están al servicio de la venta de mercancías y de ideologías; las segundas caracterizan amplias regiones del arte y los procesos educativos.

En este último sentido podemos afirmar que **la forma educa**. Ello explica por qué la mediación pedagógica incluye tres tratamientos:

- desde el tema
- desde el interlocutor
- desde la forma

Y ninguno de ellos pueda faltar para lograr un producto pedagógico alternativo.

La forma es un momento clave de la mediación, de ella depende la posibilidad del *goce estético y la intensificación del significado* para su apropiación por parte del interlocutor; todo dentro de la tarea de compartir y crear sentido. De ella depende la posibilidad de identificación del interlocutor con el producto pedagógico.

La mediación pasa por el goce, la apropiación y la identificación; sin ellos no hay relación educativa posible. Esto explica por qué este tratamiento constituye la síntesis del proceso de mediación.

¿Cómo logra la forma goce, apropiación e identificación?

- por su belleza
- por su expresividad
- por su originalidad
- por su coherencia

El presente capítulo ofrecerá un diagnóstico de la práctica de diseño de materiales educativos por parte de artistas, diseñadores, comunicadores y pedagogos para, a partir de él, desarrollar una propuesta de tratamiento formal orientado al logro del goce, la apropiación y la identificación.

Tanto el diagnóstico como la propuesta siguiente han sido posibles gracias a la realización de un seminario de trabajo en el que participaron Antonio Alarcón, Lía Barth, Héctor Gamboa, Francisco Gutiérrez, Leda Marengo, Gerardo Martí, Cruz Prado, Daniel Prieto, Rafael Méndel Samayoa, Luis Tejada y José Daniel Villalobos.

Diagnóstico

La siguiente es una síntesis del resultado del rico diálogo desarrollado a lo largo del seminario. Presentamos en primer lugar los problemas más comunes del tratamiento de la forma con intención "didáctica", más que educativa.

• Concepto rígido de forma

Existe una "postura educativa" en muchos materiales, consistente en formas despersonalizadas, estereotipadas, reiterativas de lo expresado verbalmente en la página.

El caso extremo es la utilización de un "machote", esto es, de una solución formal reiterada para cualquier tema y circunstancia. Se cae así en imágenes enfermas de seriedad, colmadas de un pedagogismo a cualquier precio. Imposible pedir a imágenes semejantes que deleiten al interlocutor y que le ofrezcan motivos de juego y de goce. Su labor es meramente indicativa, señalan algo como quien lo hace con el dedo y carecen, por lo tanto, de belleza, de valor estético.

• Contenedismo

La forma es mera ilustración de un contenido y, cuanto mucho, un adorno. Este vicio de poner todo al servicio del tema es típico de las propuestas "didácticas". Nadie discute la necesidad de ilustrar un tema, pero la vocación de la forma educativa es el interlocutor.

En realidad, asistimos a una reducción de las posibilidades de lo icónico a meras funciones verbales. La imagen se vuelve unívoca, simple reiteración de lo ya dicho con palabras, no aporta nada al enriquecimiento del tema ni al de la percepción del interlocutor. Por lo tanto, no contribuye a la apropiación y la identificación.

En muchas ocasiones, y por reglas expresas de la institución, como reflejo de una sociedad, las imágenes son forzadas a portar valores, como los del soldado abnegado, del niño obediente, del abuelo cariñoso, de la madre laboriosa, del padre profesional, entre otras tantas. Esto plaga de estereotipos los materiales didácticos que, precisamente por eso, dejan de ser educativos.

La imagen así jugada tiende a distorsionar realidades y no aportan gran cosa a la tarea de comprender el mundo y de construir conocimientos.

Asistimos a una infantilización (en el peor sentido de este término) de la imagen, amparada en la idea de que la pedagogía consiste en volver a sentar a los adultos en los bancos de la escuela primaria. Ese mismo deseo de volver al adulto a la escuela provoca una oscilación entre imágenes terriblemente pueriles por su pobre información y otras sobrecargadas de datos visuales, en el afán de decirlo todo.

• Pobreza expresiva

Una forma así tratada da un texto chato, sin riqueza, sin matices, en síntesis, sin atracción. La página, el libro, atraen en primer lugar por el tratamiento formal; por la distribución armoniosa de los elementos verbales e icónicos, de los espacios en blanco; por su arquitectura general.

En educación a distancia –y en la presencial también sin duda– encontramos textos pobremente tratados, lo que evidencia un desaprovechamiento, e incluso desconocimiento, de las posibilidades de la forma, a menudo en sus más elementales cuestiones técnicas. Así, priman planos generales, figuras estáticas y descontextualizadas... En síntesis, imágenes anteriores al nacimiento del cine y la televisión e incluso desconocedoras de los aportes hechos por el arte antes de ese nacimiento.

• Trabajo sin coordinación

En general los ilustradores, diseñadores y diagramadores conforman un mundo aparte de los autores, los pedagogos y los interlocutores. Se los ve casi siempre como apéndices del proceso didáctico: les toca la peor parte, ilustrar al servicio del texto escrito o, en todo caso, "hacerlo bonito". Lo que es peor, en ocasiones se comprueba una falta de coordinación entre el equipo de tratamiento formal.

Esta situación institucional conlleva la falta de preparación de los "formalizadores" en cuestiones pedagógicas. Históricamente se ha recurrido para esa tarea a profesionales de diseño gráfico e incluso a docentes que "saben dibujar". Se comprueba la ausencia generalizada de especializaciones en diseño educativo.

Precisamente por esto, y porque la institución sólo toma en cuenta contenidos, se comprueba también que los "formalizadores" tienden en general a imaginar a un interlocutor ausente pedagógicamente

hablando. Las validaciones formales, por falta de tiempo y muchas veces de criterios, no se dan en la mayoría de los casos.

La tarea de formalizar es riquísima, pero en las instituciones se la burocratiza y se fuerza a verdaderos creadores a ponerse al servicio de estereotipos. Una primera acción, como veremos luego, es la de desburocratizar esa tarea dando oportunidades a la creatividad de este personal mal utilizado.

Estos cuatro puntos fueron confirmados por los participantes en el seminario y por la experiencia y práctica de los autores de este libro.

• **Una práctica valiosa**

Pero no todo son errores ni problemas. Los artistas, diseñadores y autores que participaron del seminario puntualizaron aspectos de su práctica sumamente valiosos para una un tratamiento formal acorde con un proyecto alternativo.

- Parto siempre de las dificultades del interlocutor. Por ejemplo, cuáles son los puntos oscuros que los docentes y los autores no aclaran. Busco siempre visualizar esos puntos oscuros de manera clara, simplificada. Hago representaciones con humor, incluso con humor negro, cuando ayuda a la comprensión del tema.
- Busco llegar a través de la personalización. He trabajado mucho con fotonovelas educativas y las producidas por muchas instituciones son muy rígidas y con sabor comercial; trabajan grandes planos y no hay un acercamiento a los detalles. Es necesario saber diferenciar entre lo publicitario y lo pedagógico. Y en todos los casos utilizar la síntesis, la belleza está en la simplicidad.
- Me encanta que la gente sonría y a la vez que lo haga frente a algo digno; que sonría sin ridiculizar a nadie. Con el humor se ayuda a aceptar de buena manera el contenido. Es importante que la gente identifique, y se identifique, con un personaje. Por eso comienzo siempre por caracterizar a un personaje para hacerlo muy identificable.
- Creo en la inteligencia del otro por eso no le doy todo masticado; mediante la imagen trato de hacerlo pensar. Lo primero es que el dibujo me guste, me entusiasme, porque de esa forma se entusiasmará el interlocutor. Una imagen lúdica, empática, no reiterativa, estéticamente bella.
- Creo en el trabajo en equipo y trabajo sobre la base de estos criterios: independencia espacial en el formato que permita mucha movilidad; legibilidad, letras sin adornos, sencillas, que permitan enfatizar partes del texto; composición, procesos

simétricos, asimétricos, mucho énfasis en el uso del blanco, lo que responde al principio de amplitud perceptual.

- Es vital para mí conocer la realidad del destinatario, con cosas muy simples enfatizar algo, dibujos muy sencillos. Un bonito equilibrio, de modo de ofrecer algo orgánico, entendido como una interacción profunda de los elementos. Me agrada mucho trabajar con los blancos. Cada texto exige una solución peculiar, en el que se conjugan el estilo del dibujante y el diagramador.
- Parto de una indagación de los anhelos, los afanes de la gente para volcar todo eso en una expresión estética que permita despertar inquietudes. Utilizo códigos identificables, más cercanos a los interlocutores. En una imagen se conjugan el conocimiento que tengo de los interlocutores, el conocimiento del tema y las técnicas. Cuanto más se conoce el tema, mejor es la expresión.

Características

Tanto el diagnóstico como esos modos de encarar la práctica nos llevan a proponer un tratamiento formal con las siguientes características:

- Enriquece el tema y la percepción
- Hace comprensible el texto
- Establece un ritmo
- Da lugar a sorpresas, rupturas
- Logra variedad en la unidad

• Enriquece el tema y la percepción

La forma aporta una intensificación significativa a la lectura del discurso, dice a menudo más que las palabras o por lo menos lo dice desde ángulos de visión distintos. Imprime al discurso una narratividad especial, en el sentido de que permite enfatizar detalles importantes. En fin, ayuda a entrelazar y ordenar temas, dentro de una interrelación armónica texto-imagen.

Enriquece la percepción por su belleza y por su fuerza expresiva. Esto es capital para entender el uso de la forma, no se trata sólo de retratar algún contenido sino de aportar una composición atractiva, sugerente, que oriente la percepción, la haga más rica.

La forma da mayores posibilidades de percepción al destacar elementos subjetivos que hablan directamente a los sentidos del interlocutor y a su práctica cotidiana.

Ambas características se corresponden con una intensificación significativa y estética. La forma dice las cosas más profundamente y de manera bella.

Es así como se puede apoyar los diferentes ángulos de mira a través de la imagen, en un acompañamiento del texto o confrontación del mismo. La imagen es siempre una mirada, un relato, aun sintetizado al máximo: de ella se desprende toda una narratividad.

Así como pedimos a los autores una capacidad narrativa, ésta también se logrará a través del tratamiento desde la forma. No habrá una contradicción entre ambas partes de un mismo texto.

¿Cómo se logra este enriquecimiento?

- por imágenes que presentan el tema desde distintos planos;
- por el cambio de estímulo visual, por ejemplo de un cuadro a un esquema;
- por diferentes enfoques, sea históricos, espaciales, culturales...
- por imágenes con ricos soportes ambientales y humanos;
- por el ordenamiento de la página;
- por el tratamiento de los personajes (relación apelativa, por ejemplo);
- por la enfatización de lo más importante de un tema;
- por los descansos visuales;
- por proporcionar detalles; la imagen enseña a observar;
- por la simplificación para acentuar determinados rasgos;
- por el uso de contrastes;
- por la utilización de diferentes reglas de composición;
- por la fuerza expresiva y dinámica de los personajes;
- por el ordenamiento armónico de los distintos elementos de la página;
- por la reiteración acertada de un elemento visual;
- por el uso de ángulos de mira que enriquecen la interpretación.

• Hace comprensible el texto

La imagen está aquí más al servicio del texto escrito, dentro de una regla pedagógica importante: la *redundancia*. Sin embargo, advertimos anteriormente sobre un uso mecánico de imágenes como simple reiteración de lo verbal. Aquí se trata de llevar más información y más enfoques que faciliten la comprensión de lo

verbal. En este sentido la relación es de complementación, ya que puede haber un texto mediocre con imágenes ricas en contenido.

Una función importante de estas imágenes es la de resaltar, identificar los *nudos temáticos* fundamentales del texto. Incluso puede haber textos con una información excesiva —a veces dispersa— que con una imagen adecuada se concentran en su significación.

¿Cómo se hace comprensible el texto?

- por la claridad y la simplicidad de la forma;
- por la acentuación de algún aspecto clave, a través del color, de la caracterización de un personaje, de la ambientación o de muchas otras variantes.
- por una redundancia complementaria;
- por un acercamiento a formas cotidianas de percepción;
- por la inclusión de imágenes lúdicas, atractivas;
- por la repetición de un detalle o de una imagen que da continuidad al texto;
- por la armonía en la composición;
- por ser producto de una profundización, de una investigación del tema.

• Establece un ritmo

Todo texto tiene un doble tratamiento del ritmo: el del discurso verbal, sobre la base de los recursos pedagógicos mencionados en el capítulo anterior, y el ritmo de la forma. Ambos, si están bien llevados y se complementan, logran una obra plena de belleza y coherencia. Es precisamente a través de esa conjunción como se logra una misma línea narrativa para todo el texto, la narratividad verbal y la de la imagen se unen para dar una obra completa, estructurada.

En lo que al ritmo se refiere estamos ante el ordenamiento armónico de los distintos elementos, de modo de llegar al interlocutor, ya sea por estímulos manifiestos como por momentos de descanso, tal cual sucede en el ritmo musical.

Uno de los problemas más frecuentes es el de la monotonía, un ritmo monocorde en el que no hay variaciones y se cae en un achatamiento, en un aplanamiento de la forma. Nada atrae, no hay curvas de atracción, no hay altos y bajos, todo transcurre en una horizontalidad insoportable.

El ritmo es en realidad la columna vertebral de la forma, de él depende la variedad dentro de una unidad.

¿Cómo lograr el ritmo?

- por cambios de intensidad en la combinación de elementos formales;
- por contrastes, no sólo en el interior de una imagen, sino entre imágenes;
- por los juegos de tramas;
- por la regularidad en la diagramación;
- por el juego con los blancos y las cajas de texto;
- por la reiteración de un mismo elemento formal;
- por la superposición de imágenes;
- por el juego de equilibrios y compensaciones;
- por la gradación de estímulos hasta llegar a un clímax;
- por la cadencia de un texto.

• Da lugar a sorpresas, rupturas

La antítesis, decía San Agustín, es la figura privilegiada del discurso. En ella se concretan los contrastes, las sorpresas, las rupturas en el orden lineal de un texto. Ésto vale también y de manera fundamental para la imagen.

Una imagen sin variaciones carece de sorpresas y de rupturas, entendidas éstas como el juego de antítesis, contrastes, yuxtaposiciones. En todos los casos se busca romper con rutinas, subvertir el orden perceptual para lograr la profundización y la apropiación de un tema.

Por supuesto, en la educación hay un juego entre estas rupturas y la necesidad de hacer comprensible un tema, pero precisamente a través de ellas se enfatiza mejor lo esencial del mismo.

¿Cómo lograr sorpresas y rupturas?

- por subversión de hábitos perceptuales: una línea de perspectiva clásica transformada radicalmente (como por ejemplo la línea del horizonte en la base del cuadro, según suele hacerlo Dalí);
- por la presentación de contraestereotipos visuales;
- por imágenes arbitrarias, en el sentido de un acercamiento al mundo de los sueños o de la imaginación más libre;
- por la variación de esquemas estructurados de diagramación;

- por imágenes abiertas a más de una interpretación;
- por cambios sutiles o explícitos de figura fondo;
- por contraposición de formas muy subjetivas que contrastan con el desarrollo objetivo del texto escrito
- por ilusiones, "engaños" perceptuales.

• Logra variedad en la unidad

Entendemos por unidad la estructura de un texto, como conjunción entre lo escrito y lo icónico, como síntesis de ambos. Es ella la que posibilita un orden lógico absolutamente necesario para el aprendizaje.

Pero la estructura no es una camisa de fuerza, no es algo rígido que penetrará todo el texto. Por el contrario, su función es la de articular los diferentes momentos, permitiendo que éstos posean una gran variedad.

La riqueza pedagógica precisamente está no en mantener una unidad cerrada, sino en un enriquecimiento de la unidad a través de la variedad. Una variedad sin unidad no es un texto sino un amontonamiento de partes, tal como sucede con no pocos libros de lectura de la escuela primaria.

¿Cómo lograr la variedad en la unidad?

- por imágenes complementarias al tema central del texto;
- por una riqueza expresiva conectada por un mismo estilo;
- por la conjunción de diferentes ángulos de mira sobre un mismo tema;
- por recursos variados de diagramación, según el tema tratado;
- por un juego amplio de recursos técnicos;
- por contrastes bien seleccionados;
- por variadas fuentes de inspiración de la imagen.

Un esquema de trabajo

Comenzamos este apartado con una cita de Jorge Frascara:

1. *Todo elemento visual tiene significado.*
2. *Todo ordenamiento visual tiene significado.*

3. Todo significado presupone un orden.
4. Todo orden está basado en principios visuales de integración y segregación.
5. Los principios visuales de integración y segregación se basan en semejanza, proximidad y cierre (o continuidad) también llamado buena forma" (*Diseño gráfico y comunicación*, Ed. Infinito, Buenos Aires, 1989, pág. 63).

• Si esos temas son pensados desde el punto de vista educativo se hacen necesarias precisiones acerca de la manera de jugar los elementos visuales para lograr el significado. La clave es, en nuestro campo, la percepción de los interlocutores. La forma estará siempre en función de ella y, en tal sentido, afirmamos con Frascara:

"Cuanto más organizados los estímulos tanto más fácil es su interpretación. De aquí la importancia de la pertinencia y la organización de los componentes visuales usados en un mensaje gráfico" (*op. cit.*, pág. 62).

• Si es en relación con la percepción del interlocutor, proponemos el siguiente esquema de trabajo, desarrollado por Daniel Prieto Castillo en su libro *Manual de análisis de mensajes*.

- primeros y segundos mensajes
- objeto, soporte y variantes

El esquema se dirige a facilitar tanto la lectura de la forma como su elaboración.

Primeros y segundos mensajes

Cuando en publicidad se nos invita a consumir determinado producto aparece un primer mensaje (compre, beba X) y un segundo o más de uno: los personajes que tienen acceso a ese producto son de determinada clase social, a la mujer le toca esperar la llegada del hombre, toda alegría es sinónimo de bebida alcohólica, etc. En realidad, una de las claves pasa por esos segundos mensajes: en ellos se juega buena parte del sentido que se busca dar al producto. Existen no pocas obras que denuncian ese manejo como algo contrario a la posibilidad de elegir y de razonar libremente.

Pero sucede que, en la mayor parte de los casos, es imposible hacer un material que no incluya segundos mensajes. Lo importante es aclarar si los mismos son educativos o no. Dejemos de lado viejas clasificaciones como las de "patente y latente", "superficial-profundo" o la tan manoseada cuestión de lo subliminal.

El hecho es que cuando uno hace un mensaje *siempre dice más cosas que las previstas* para el primero, muy en especial cuando de

mensajes visuales se trata. Así, es posible elaborar una ilustración con intención educativa (por ejemplo para promover la vacunación) y por ciertos detalles propios del segundo mensaje, la misma se vuelve no educativa y en casos anti-educativa. Abundan ejemplos: mujeres en actitud sumisa, campesinos sucios e ignorantes, técnicos limpios y buenos mozos...

Si siempre trabajamos en el doble registro de los primeros y segundos mensajes, se hace necesario planificar minuciosamente estos últimos con intención educativa.

El riesgo ha estado siempre en irse de narices por el primer mensaje sin prever el segundo, incluso en un desconocimiento del segundo, aun cuando la imagen lo muestre.

La planificación no significa de ninguna manera un intento de manipular a nadie; como no hay educación sin intención la misma penetra también en los materiales y mucho más en los segundos mensajes.

Y esto vale no sólo para las ilustraciones, sino que también abarca hasta la composición misma de la página; por el hecho de colocar un detalle visual en determinado lugar del plano se está pasando ya un segundo mensaje. Demás está insistir en el valor de la colocación y del tamaño de títulos y subtítulos...

Lo peor que le puede suceder a quien trabaja con las formas es no saber lo que está transmitiendo, sugiriendo, a través de ellas.

En relación con esto planteamos algunas prácticas:

-no empiece nunca a diseñar sin tener en cuenta los primeros y segundos mensajes educativos que incluirán sus materiales;

-elabore una guía de lo que no irá nunca como segundo mensaje en sus materiales (por ejemplo, no irán mujeres en actitud sumisa, no irán campesinos con rostro de tontos o con un signo de pregunta sobre la cabeza o con detalles correspondientes a modos estereotipados de percibirlos...);

-parta siempre de un conocimiento del tema y de sus interlocutores para encontrar los primeros y segundos mensajes más adecuados;

-lea con detenimiento el texto verbal al cual le dará forma;

-revise cuidadosamente sus creaciones y las ajenas para identificar primeros y segundos mensajes, como una ejercitación constante para su trabajo.

Objeto, soportes y variantes

Para el análisis y elaboración de la imagen seguiremos el esquema propuesto por Roland Barthes en su libro *El sistema de la moda*, aun cuando introduciremos algunos cambios a fin de acentuar ciertos matices que el autor francés no contempla. Los elementos básicos de ese esquema son:

- objeto
- soportes
- variantes

Objeto

Es el tema de la imagen, aquello para lo cual se la elabora. Hay mensajes en los que aparece con toda claridad. Así, en publicidad no hay que hacer muchos esfuerzos para identificar el refresco o el vehículo promocionados.

En cambio, cuando la imagen se refiere a un asunto propio de la educación las cosas se complican porque el objeto no es visualizable directamente. Por ejemplo: alfabetización, vacunación, limpieza, salud, son todos objetos de una enorme presencia pero no visualizables como una cosa. Ésa es una desventaja de la educación ante formas persuasivas, como las de la publicidad. Pero también constituye un reto, porque el autor de mensajes educativos tiene que lograr mensajes visuales a través de puros soportes, no tiene el objeto visualizable, le toca indicar algo de manera indirecta.

Para esos objetos educativos existen recursos cristalizados que terminan por tener poco significado para la gente. El ahorro aparece representado por un cochinito, la limpieza por una escoba, la escuela por una bandera o un pizarrón, el campesino por un sombrero o algún árbol de la zona... Estos recursos, de amplia difusión, aseguran una lectura, un reconocimiento rápido, pero suelen resultar triviales ya que poco o nada aportan a la reflexión y al enriquecimiento perceptual.

Soportes

Conforman todo lo que no es el objeto. Esta afirmación puede parecer trivial, pero hay que tomarla al pie de la letra. En publicidad se descubrió hace mucho tiempo que los objetos en general no se promocionan solos, que son mucho más atractivos cuando se los presenta integrados a una situación, a un uso. Los soportes, pues, vienen a contextualizar, a sostener al objeto.

En el caso de los mensajes educativos, por la ausencia a nivel visual del objeto, los soportes juegan un papel primordial, ya que

hay que decirlo todo a través de ellos y de las variantes, como veremos en seguida. Por lo tanto, una selección cuidadosa de los soportes es en nuestro campo imprescindible.

Existen por lo menos tres tipos diferentes de soportes:

- ambientales
- objetuales
- animados

-Los primeros están llamados a dar la contextualización, sea a través de escenarios naturales (el mar, la montaña, el bosque) o culturales (edificios, interiores, plazas).

-Los objetuales son las cosas representadas, como cuadros, vasos, libros, adornos, vehículos. Los animados comprenden animales, caricaturas y humanos.

En distintos discursos de la imagen hay una preferencia por determinados soportes. Por ejemplo, en publicidad no aparece cualquier espacio ni cualquier animal, sino aquellos que comunican cierto bienestar y status.

-Un caso especial es el de la caricatura, ya que existen modelos muy difundidos a través de la televisión, que arrastran fuertes segundos mensajes, y que han terminado por servir de modelo para muchas propuestas "educativas". Así, el mundo de Disney aparece a veces con demasiada claridad en textos y campañas.

Reiteramos lo anterior: en educación no se cuenta con objetos visualizables y es necesario trabajar con soportes. Así, la selección de éstos es fundamental para que el material tenga un valor para el interlocutor.

Variantes

Constituyen precisamente la forma en que aparecen el objeto y los soportes. Estamos frente al cómo, al modo de representación. Las variantes son infinitas, pero se las selecciona en función de lo que se quiere adjudicar al objeto. Son los detalles en los cuales, según Barthes, se juega el sentido de la imagen.

El esquema es válido para analizar toda imagen figurativa. Un problema de quienes elaboran mensajes educativos es que a veces descuidan las relaciones entre los tres elementos. Entonces una ilustración se refiere a objetos a través de soportes inadecuados para un reconocimiento e identificación. O bien son presentadas variantes que nada aportan.

Por el lado de las variantes es muy fácil deslizarse hacia los estereotipos visuales. De hecho hay muchas variantes estereotipadas,

verdaderos lugares comunes, tanto para el hombre y la mujer como para los ambientes.

En mensajes educativos la selección de las variantes es capital, sobre todo por los errores que suelen introducirse. En la selección de los soportes y variantes se juegan los mensajes, en especial los segundos.

Un ejemplo: en una publicación hecha en Bolivia acerca de las luchas campesinas fueron presentados personajes que irradiaban en todos los casos odio y dolor, cuando también entre ellos existe la alegría y la fiesta.

Tratamiento de los personajes

Uno de los recursos más utilizados en el diseño de materiales es el de la figura humana, debido a la riqueza de variantes que permite y a las posibilidades de identificación con la misma.

Distinguimos, con Penninou, tres posibilidades de uso de este soporte animado:

- exhibición
- presentación
- implicación

• **De exhibición.** Aparecen en aquellas imágenes en las que el o los personajes viven su mundo como si nosotros no existiéramos, como si estuviéramos ante una realidad autosuficiente, como si nada nos quisieran mostrar. Sabemos que esto no es así, que cada detalle ha sido planificado para llevarnos algún significado sea primero o segundo. Nadie se vuelve hacia nosotros, nadie nos habla, nadie nos dirige siquiera una mirada. Las *relaciones de exhibición* constituyen una suerte de constante en mensajes como la historieta, la fotonovela, las series televisivas; el receptor está habituado a recibir mensajes en los que las cosas pasan como si no hubieran sido programadas para atraerlo.

• **De presentación.** En las *relaciones de presentación* los personajes se orientan directamente al objeto, en el caso de la publicidad, o al tema. Nos muestran algo, lo señalan, lo tocan, para que nosotros apreciemos su valor. Es un mensaje interesado en lograr la adhesión del interlocutor. Esta forma es común en campañas educativas, como por ejemplo cuando los personajes señalan o van a un puesto de vacunación. La imagen no va más allá

del tema, en el sentido en que aparece como un reforzamiento del mismo, como un complemento.

• **De implicación.** En ellas el personaje se dirige abierta o sutilmente al interlocutor. Busca de alguna manera hablarle a través de la mirada, de los gestos, de la posición del cuerpo. Lo más común es una posición frontal, de cara al destinatario, con miras a una suerte de interlocución directa. El ejemplo más claro de *relaciones de implicación* es el de los noticieros televisivos, en los que los locutores nos hablan de frente, para darnos la mayor sensación de seguridad.

El uso de uno u otro tipo de relación varía según el texto verbal y la intención general de cada diseño; no hay alguna preferible *a priori* a las otras.

Para trabajar con el esquema (objeto, soporte y variantes), sugerimos:

–seleccionar cuidadosamente los soportes adecuados a un determinado objeto;

–revisar si los mismos no entran en contradicción con el objeto o si dan una versión confusa de él;

–revisar si los soportes seleccionados permiten un enriquecimiento del tema, desde el punto de vista de su valor educativo;

–evitar en lo posible los soportes estereotipados;

–seleccionar cuidadosamente las variantes a utilizar para el tratamiento del objeto, cuando es visualizable, y de los soportes, ya que las mismas son casi infinitas. Entre otras recordamos las siguientes:

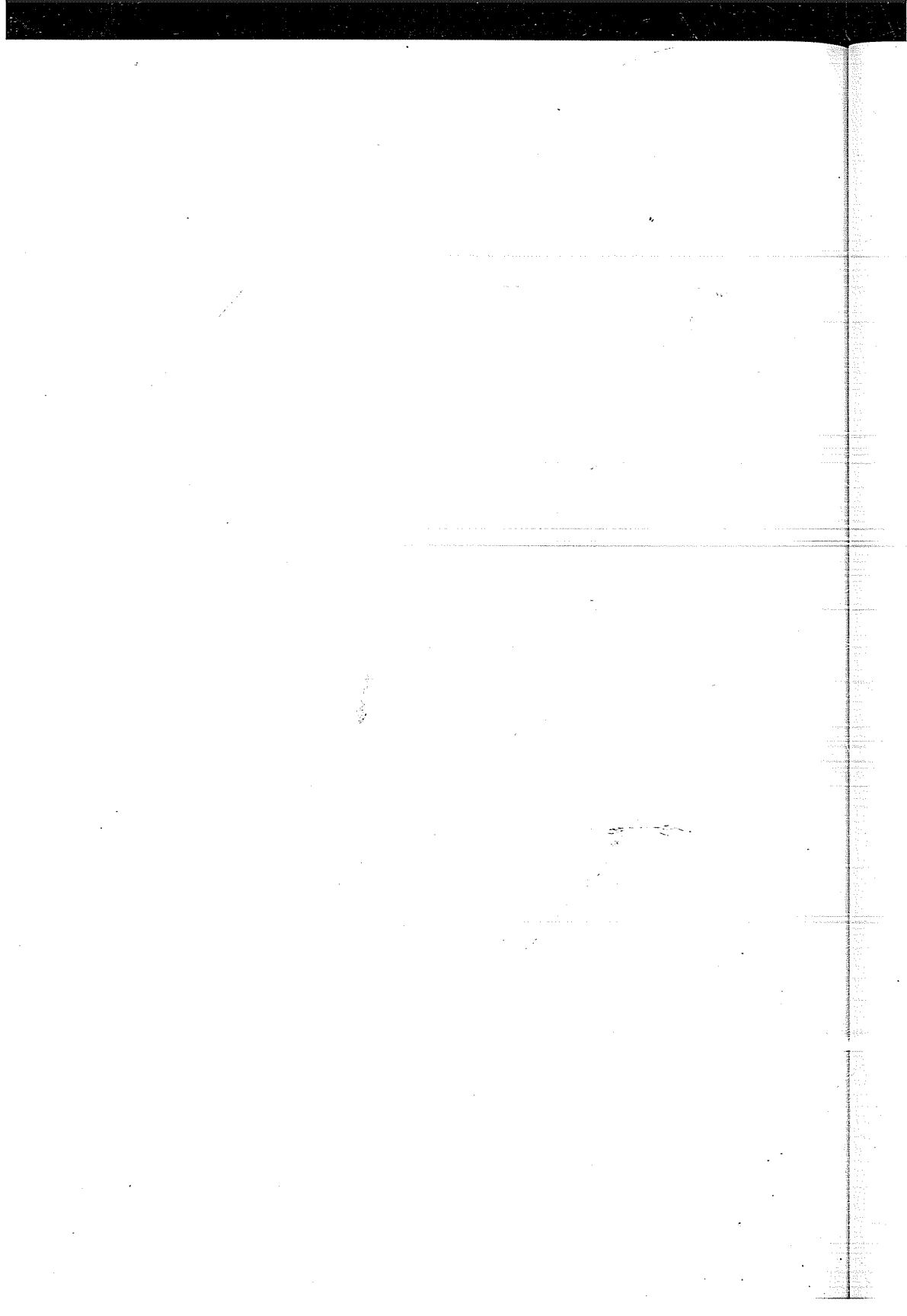
- variantes de ubicación en el plano
- de color
- de forma
- de textura
- gestuales
- posturales
- de vestido
- de detalles personales;

–revisar cuidadosamente cada una de las variantes, puesto que el sentido de una imagen se juega en esos detalles.

La forma educa. Esta afirmación es la base de toda esta sección y es importante comprobar el alcance de la misma en la práctica.

capítulo

*Evaluación. Validación.
Asesoría pedagógica*



Evaluación y autoevaluación

Para una evaluación alternativa

El ideal de un sistema de autoaprendizaje es la autoevaluación. Ello no implica el abandono total de otras formas, pero se hace necesario revisar el concepto mismo de evaluación.

"Evaluación es poder. Todo el sistema educativo descansa sobre una evaluación vertical cuyas víctimas finales son los estudiantes. Y lo evaluado es la capacidad de disciplinarse a un orden que todo lo prevé, que le da a cada quien su lugar. Disciplina que consiste en no preguntar, en no indagar, en no reclamar, en acertar con la respuesta esperada, en memorizar, en hacer gala de cierta verborrea, en no contextualizar, en no mirar nunca hacia el futuro.

Se han hecho muchas experiencias en este sentido: el alumno ideal es aquel que pasa por el sistema (por la vida) como una sombra sin cuerpo, capaz de adaptarse a todo lo que quiera proyectarla. A ése se lo evalúa con grandes cifras y elogios, es una sombra meritoria. ¡Y hay quienes pretenden cambiar la sociedad a golpes de sombra!...

*Evaluación es poder. Poder concentrado en unas pocas manos, a menudo sólo en dos. Y el poder tiene sus secretos. Cuando nadie los conoce, cuando te evalúan y no sabes cómo, con qué criterios, vas cayendo en el más terrible mal para cualquier organismo vivo, la incertidumbre." (Prieto Castillo, D., *Manual de diseño curricular para escuelas de comunicación*, CIESPAL, Quito, 1988, págs. 123, 124 y 125).*

Una evaluación alternativa a la tradicional se fundamenta en los siguientes aspectos:

- **Identificación de los referentes básicos del proceso de evaluación:** quién evalúa a quién, cómo se evalúa, etapas de la evaluación, grado de coherencia entre propósitos y resultados, grado de coherencia entre la filosofía pedagógica y las técnicas de evaluación, grado de coherencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

• **Identificación de los ejes básicos a evaluar:** apropiación de contenidos, relaciones con el contexto, compromiso con el proceso, productos logrados, involucramiento en la comunidad, con los grupos y con la red.

La propuesta de un texto alternativo y de construcción del propio tienen como **condición básica** la evaluación y autoevaluación permanentes. Sin duda la institución a cargo del sistema llevará un registro de los avances de los estudiantes, que de alguna manera será mensurable, pero la clave del proceso pasa por la corresponsabilidad, por la manera en que los participantes hacen suyo el aprendizaje. Esto nos lleva a reconocer que los sistemas coercitivos de evaluación constituyen un contrasentido en la educación a distancia.

Una de las mayores dificultades a vencer es que la institución acoja la autoevaluación como forma de evaluación, que tenga amplitud para aceptar que está trabajando con seres con la suficiente madurez como para evaluarse a sí mismos. Insistimos, no intentamos dejar de lado una evaluación institucional, pero la misma se construye a partir de la autoevaluación y lo que se espera del texto es que aporte recursos para que ésta sea fiel a los avances que el estudiante va logrando.

El proyecto educativo

"Dime qué metodologías empleas y te diré cuáles deben ser tus criterios de evaluación", afirma con toda razón Carlos Perucci.

La evaluación es consecuencia del proyecto educativo

Cuando todo se centra en el traspaso de información y en la respuesta esperada tenemos un sistema fundado en controles y en pruebas de retención. Cuando todo se centra en los tan buscados cambios de conducta, surge el afán por medir hasta los más ínfimos detalles del comportamiento, siempre dentro de lo que se espera como respuesta ineludible.

En uno y otro caso la evaluación cumple una función de fiscalización, de comprobación de lo previsto por el sistema educativo. Por eso el señalamiento de objetivos: todo resultado estará previsto en ellos, no habrá lugar a resultados no esperados. Se está más cerca de un proceso mecánico que de un proceso educativo.

La educación a distancia se nutrió históricamente de ambas modalidades; existen sistemas sobrecargados de información y otros

inmersos en lo instruccional, además de las malas combinaciones entre ambos. La evaluación significa, en no pocos casos, el puente roto por el cual se producen enormes deserciones. En un sistema a distancia no se asegura uno los públicos cautivos de la escuela primaria presencial y de la universidad, obligados a aceptar formas coactivas de control para poder seguir adelante en el estudio.

Una propuesta alternativa se basa fundamentalmente en una evaluación distinta. Más aun, esta última es la piedra de toque del sistema, ya que permite el seguimiento del autoaprendizaje.

Según Piaget, la evaluación, como eje del autoaprendizaje, se relaciona tanto con el maestro y el estudiante cuanto con los métodos y materiales utilizados.

"Sólo en un ambiente de métodos activos, el alumno alcanza su pleno rendimiento, mientras que en toda situación en que se cumplan métodos receptivos, existe el peligro de sobrestimar a los que están fuertes en un tema y a las mentes estudiosas, sin dar lugar a aquellas cualidades que no tienen ocasión de manifestarse."

Cuando un modelo propone la construcción de conocimientos, la relación texto-contexto, la resignificación, la aplicación a la propia realidad, el goce de imaginar y descubrir, la evaluación se convierte en parte de ese juego pedagógico como un instrumento para seguir, reorientar, corregir y estimular el autoaprendizaje.

Nuestra propuesta de educación a distancia culmina en una evaluación que permite integrar proceso y productos. A mayor riqueza del primero mejores productos, y cuanto mejores son éstos mayor enriquecimiento del proceso. Esta integración permite a su vez una gratificación por el sentido que se va haciendo realidad para el interlocutor.

Una educación sin resultados inmediatos, derivados de la propia práctica, del esfuerzo de seguir el proceso, carece de sentido. Pero a la vez hay resultados vacíos de sentido (si algo tienen de éste es para quien ejerce el control), como las pruebas inconexas que se dirigen sólo a comprobar cuánta cantidad de información acertada devuelve el estudiante a sus maestros. Muchas instituciones educativas se apoyan en productos literalmente in-significantes para el autor de los mismos, esto es, para los educandos.

El sentido está, tanto en los resultados como en el proceso. En realidad una educación es alternativa cuando es productiva, cuando el interlocutor construye conocimientos y los expresa, reelabora información, experimenta y aplica; recrea posibilidades e incluso simula e inventa. Todo esto habla de un proceso intenso de

producción; cada producto ha sido logrado mediante un esfuerzo significativo –en el sentido de tener significado– enmarcado en un sentido general de todo el proceso.

Así como el artista goza con su obra, así el interlocutor goza con su creación productiva: tiene ante sí los hijos de su esfuerzo y experiencia, de su invención, de su capacidad de indagar y de observar, de la resignificación que hace de su realidad.

Una producción, así entendida, constituye la esencia del autoaprendizaje. Agreguemos a esto la posibilidad de productos logrados a través de grupos de trabajo, de un esfuerzo de interaprendizaje.

Ninguna contradicción entre esta percepción de la evaluación y la necesidad institucional de ciertas formas de medición. El educando puede ser "medido" en cualquier momento porque siempre estará preparado. Se evita así el aceleramiento típico de los días previos a los exámenes, tan común en instituciones dedicadas a la enseñanza a distancia.

Apuntes para una práctica

¿Cómo llevar a la práctica una evaluación alternativa?

El tratamiento pedagógico tiene como función esencial facilitar la obtención de los productos más adecuados a los distintos momentos del autoaprendizaje: apropiación de información, recreación, resemantización, aplicabilidad, relación texto contexto, invención...

Los productos no se inventan al acaso, son exigidos por el desarrollo del autoaprendizaje, el cual depende del tema, del interlocutor y del contexto en que éste se mueve. La producción se convierte en algo odioso cuando el interlocutor no le ve sentido o cuando viene con exigencias imposibles de cumplir dentro de una determinada situación social.

El tratamiento pedagógico está íntimamente relacionado con el tratamiento temático, por lo tanto los productos estarán también íntimamente relacionados unos con otros. Estamos ante un proceso acumulativo en el que un producto lleva a otro y éste no puede darse sin el primero.

La acumulación de los productos constituye el texto paralelo y éste es *la historia misma del proceso de aprendizaje*. Historia tangible, comprobable, medible, pero sobre todo, y es lo que realmente interesa, testimonial del autoaprendizaje.

Ya no se trata de aquello de "si contestó bien siga adelante". La prosecución del proceso es más digna y consecuente. El interlocutor, al obtener el producto, juzga si puede seguir adelante y lo hace con la alegría y el gozo de la obra realizada. Insistimos, no estamos dejando toda la evaluación en manos del interlocutor, pero también insistimos: para que la evaluación sea formativa el interlocutor tiene que ser agente activo de su proceso.

Habrà una variada gama de productos y de procedimientos para lograrlos, siempre sin perder de vista su esencial interconexión. De esa forma se evitarà caer en un sólo tipo de productos, como las clásicas respuestas a preguntas de búsqueda de información o esas que dicen "¿cómo lo expresaría usted?". Tal variedad está prevista en el tratamiento pedagógico.

Los productos son tan tangibles que le dan a la educación una mayor seriedad: evitan el azar tan ligado a la respuesta acertada y las tensiones propias de las pruebas tradicionales. Los productos son la mejor prueba que existe para comprobar un aprendizaje.

Los productos acumulados a lo largo del proceso, en todas y cada una de las asignaturas, constiuyen un acervo cultural importantísimo para el futuro ejercicio profesional del egresado. En efecto, hay en ellos información y experiencias riquísimas para alimentar la práctica y provocar nuevos conocimientos.

Lo que queda en pie al final es un rico conjunto de productos, pero además la capacidad productiva, que comúnmente nadie mide. Esta capacidad es la que hace esencialmente al futuro profesional.

La evaluación así entendida responde a lo que pedía E. Faure en *Aprender a ser*.

"¿No ha llegado el momento de exigir algo distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir, aprender a aprender la forma en que se pueden ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda la vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador."

Es ese trabajo creador la clave de una evaluación alternativa.

Aspectos a evaluar

- apropiación de contenidos
- desarrollo y cambio de actitudes
- desarrollo de la creatividad
- capacidad para relacionarse
- logro de productos

• **Apropiación de contenidos**

Una propuesta alternativa de educación a distancia no deja fuera lo relativo a los contenidos, sólo que una cosa es asimilar información, en el sentido en que lo piden muchos textos tradicionales, y una muy otra es **apropiarse** de contenidos. No se evaluará el contenido por el contenido mismo, sino el modo en que la información, los conceptos, pasan a acompañar procesos de reflexión, de crítica, de expresión, en definitiva, de vida.

Algunas líneas posibles de evaluación son las siguientes:

- capacidad de síntesis
- capacidad de análisis
- capacidad de comparar
- capacidad de relacionar temas y conceptos
- capacidad de evaluar
- capacidad de proyectar
- capacidad de imaginar
- capacidad de completar procesos con alternativas abiertas
- capacidad de expresión
- capacidad de observación

• **Desarrollo y cambio de actitudes**

Se ha insistido mucho en el cambio de actitudes en educación, pero a menudo el mismo es esperado a partir de inyecciones de información que no tienen por qué cambiar nada. Es precisamente en un proceso de autoaprendizaje donde se van cambiando las actitudes, a medida que se produce el involucramiento, se establecen relaciones con la comunidad, se participa en grupos. El principal cambio es el de la actitud frente al estudio, ya que en la relación presencial casi todo pasa por el interés en conseguir notas y aprobar el curso. En un proceso como el que nos ocupa el estudio es parte de la vida misma, se integra a procesos sociales, la preocupación va por el lado del enriquecimiento de la propia experiencia y práctica.

Algunas líneas posibles de evaluación son las siguientes:

- continuidad de entusiasmo por el proceso
- continuidad de la tarea de construir el propio texto
- capacidad de hacer frente críticamente al texto
- ampliación y sostenimiento de una actitud investigativa
- relación positiva con el contexto
- capacidad de relación teoría-práctica

• Desarrollo de la creatividad

La diferencia fundamental entre la enseñanza tradicional y un proceso creativo está en la importancia que se le da en este último a la creatividad. Precisamente por ello se ha insistido anteriormente en el desarrollo de la capacidad de formular preguntas y de hacer relaciones. La creatividad se reconoce en los aportes del estudiante, en lo que puede innovar. Por ejemplo, una de las formas más ricas de verificación de la apropiación de contenidos pasa por la capacidad del estudiante para recrearlos.

Algunas líneas posibles de evaluación son las siguientes capacidades:

- de recrear conceptos
- de recrear y reorientar contenidos
- de planteamiento de preguntas y propuestas
- de recreación a través de distintos recursos expresivos
- de imaginar situaciones nuevas
- de introducir cambios en el texto
- de proponer alternativas a situaciones dadas
- de prospección
- de recuperación del pasado para comprender y enriquecer procesos presentes
- de innovar en aspectos tecnológicos

• Capacidad para relacionarse

Partimos de una comprobación: somos seres en relación, somos entre y con los otros, y en la medida en que más y mejor nos relacionemos más podemos significar nuestra propia vida y nuestra realidad. Un proceso educativo que no enriquece la capacidad de relacionarse, de ser entre y con los otros, no es educativo. Todas las propuestas de trabajo con el contexto, de interacción, de redes, se orientan directamente a un enriquecimiento de esa capacidad.

Algunas líneas posibles de evaluación son las siguientes:

- capacidad de evaluar y analizar las relaciones que se dan en su contexto
- capacidad de relacionar los temas estudiados con personas que pueden aportar a ellos
- capacidad de vinculación
- capacidad de respeto por los demás
- capacidad de aportar a modificaciones de relaciones para hacerlas más significativas

- capacidad de relación grupal
- capacidad de construcción de conocimientos en equipo
- capacidad de involucramiento en su comunidad, en equipo
- capacidad de creación y sostenimiento de redes

• Logro de productos

Primero, aclararemos el concepto de producto. En la educación tradicional el producto terminal corresponde a los famosos "objetivos terminales". Y los mismos casi siempre son confundidos con información y conocimientos, es decir, entra en juego aquello de la respuesta acertada sin mayor preocupación por la manera en que se llegó a la misma.

Nuestra propuesta busca hacer una clara diferenciación entre el producto terminal y los productos nacidos de un proceso, que no siempre han sido bien visualizados a través de objetivos. Así, por ejemplo, la búsqueda de productos terminales no deja espacio para lo imprevisible, con lo que se viola una de las reglas más ricas del juego pedagógico.

Por otra parte, los productos terminales aparecen descontextualizados del proceso porque han sido previstos sin tener en cuenta al estudiante y, además, porque son sólo un mecanismo para evaluar y no un logro de la acumulación de experiencias de los estudiantes. Sigue en pie la frase de don Simón Rodríguez, *instruir no es educar*, de ahí la dificultad de educar a través de módulos instruccionales que no dan cabida a productos de proceso. Aclaremos: si no dan cabida es porque el sistema instruccional no sirve para generar productos educativos.

Algunas líneas posibles de evaluación son las siguientes:

- valor del producto como reflejo de alguna de las modalidades de autoaprendizaje
- valor del producto para el grupo
- valor para la comunidad
- valor por las experiencias recogidas en él
- valor por su riqueza expresiva
- valor por su aporte a procesos sociales
- valor por su relación con otros productos
- valor por su capacidad de comunicación
- valor como manifestación de su autor
- valor por su creatividad
- valor para el mantenimiento de las redes

Validación de materiales

Ausencia de interlocución

Cuando uno pregunta en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales sobre la forma en que los materiales son probados con sus posibles destinatarios antes de lanzarlos a circular, no son muchas las respuestas alentadoras, porque son muy pocas las experiencias de ese tipo. Con lo cual se desencadena una conclusión: buena parte de los textos y documentos a distancia enviados a la población no han sido probados previamente con la misma.

Pero a esto se suma un segundo agravante: los recursos de validación están casi siempre ligados a técnicas mercadológicas en las que el destinatario es puesto al servicio del producto y no a la inversa.

Aclaremos, en el campo de la comunicación social en nuestros países existen dos corrientes principales: la **mercadotecnia** y la **comunicación educativa**. La filosofía de esta última enmarca nuestra propuesta de mediación pedagógica, sobre todo en aquello de partir siempre del otro. Pero a veces sucede que, por falta de instrumentos, de adecuados apoyos conceptuales y de filosofía básica, un proceso que pretende ser alternativo termina, a la hora de la validación, utilizando la mercadotecnia, pese a la mejor intención de sus participantes y aun habiendo elaborado materiales realmente alternativos.

Detengámonos en las prácticas de la mercadotecnia: el mundo es percibido como un mercado y se actúa en consecuencia. Por lo tanto, se habla de "vender una idea", "vender un producto", y de "persuadir", "dirigir la conducta", "impactar" y, con relación al interlocutor, "población meta", "público blanco". Toda una terminología demasiado cercana a un intento de usar a los otros, aunque con la excusa de hacerlo por su bien.

A la hora de la validación ello se concreta en experiencias como las de los "grupos focales" (que sus defensores consideran "investigación cualitativa") en los que se reúne a gente que, de alguna manera, tiene que ver con el producto (insistimos: *tiene que ver con el producto*) y se les hacen amables preguntas durante 15 ó 20 minutos acerca del mensaje. Y nada más, nadie se interesa por nadie, el producto es rey.

Una propuesta coherente con la educación a distancia alternativa deberá partir del sujeto del proceso, es decir, del interlocutor. Y para ello se necesitará de un punto de partida distinto que abra el camino a la reflexión y a la búsqueda de instrumentos adecuados.

Presentamos a continuación una síntesis de ese punto de partida, tomada del documento *El interlocutor ausente*.

"Hemos hablado, en suma, de un profundo respeto por el otro. En cualquier situación humana, pero en particular en aquellas que atañen al trabajo educativo, es necesario creer en los demás. Si desde un principio alguien no puede creer en el otro, en sus capacidades; si de partida una institución descalifica a sus destinatarios, si los ve como inferiores, limitados, incapaces de decidir sobre su propia existencia, sobre su propio futuro, la relación puede ser de cualquier tipo, menos educativa.

Al respecto, nuestra propuesta es observar una filosofía básica para relacionarnos con los verdaderos interlocutores; una filosofía que puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- *La comunicación con la comunidad, destinada a compartir experiencias y a avanzar en un aprendizaje en común, no puede ser equiparada con el consumo de productos logrado a través de alguna campaña. Lo importante no son los mensajes sino la gente; es ésta la que da sentido a aquéllos.*
- *Una investigación de expectativas de comunicación forma parte de una relación de amistad y cooperación con la población. Queda claro que no se busca llegar a la comunidad, reunirla y preguntar, en unos pocos minutos, por preferencias acerca de tal o cual color, forma o contenido de algún material. Cuando se procede de esta manera las personas pasan a ser instrumentos y no el fin último de todo un proceso.*
- *De lo anterior se deriva el uso del tiempo necesario para realizar las validaciones de materiales. Hay una percepción simplista de este trabajo que consiste en agotar todo en alguna experiencia de grupos focales o en alguna entrevista hecha contra reloj. Por el contrario, se requiere trabajar en reflexión individual, por parejas, grupal, dando a la gente el tiempo necesario para meditar y analizar. En pocas palabras, talleres de reflexión, laboratorios y no reuniones o entrevistas dirigidas por un especialista. Esto no quiere decir que no haya una guía mínima, pero la misma es utilizada sólo como punto de partida.*
- *Los talleres no son un fin en sí mismo, sino que forman parte de un proceso más amplio en el cual se involucran los participantes. No estamos frente a una investigación o una validación a secas. El trabajo incluye otros eventos recreativos, con lo que se abre el camino para elaborar mensajes posibles*

dentro de un grupo como por ejemplo títeres, dramatizaciones, juegos, entre otros. Así, investigación y validación pasan a integrarse a una relación más amplia con la cultura y la vida cotidiana de la gente.

Principio fundamental —en esta filosofía de no usar a la población— es el de explicar siempre el sentido de las reuniones y el de devolver a la comunidad el producto de su esfuerzo.

Es necesario insistir que la gente en las comunidades trabaja demasiado durante la semana y que el tiempo dedicado a estas experiencias es tomado del de descanso. Elegir con ellos, entonces, momentos comunicacionales en los que ese valioso tiempo no sea cedido sin más resultado que la misma reunión.

El sentido final está dado por un horizonte de acción que dé valor al esfuerzo realizado. Si se ofrece información y nada sucede con ella vienen las decepciones y los justos rechazos.

La investigación es importante como proceso, pero para la población involucrada cuentan también los productos, en nuestro caso comunicacionales. No se trata de gestar un prototipo de mensaje más o menos ideal, sino de producir materiales que lleguen a la población de manera sostenida. Muchas investigaciones en materia de comunicación terminan en una única experiencia, cuando lo importante es lograr continuidad.

• Este último punto nos remite a las relaciones con los miembros de la comunidad y con las instituciones que desempeñan actividades en la misma: promotores, la radio, la escuela, los comités, entre otros. La clave de la investigación ligada al contexto es la apropiación de los mensajes por parte de la población, tanto en sus aspectos formales como de contenido. Formales porque sucesivos talleres permiten corregir errores de percepción plasmados en los materiales producidos fuera de la comunidad; de contenido porque en definitiva está en juego una propuesta de revisión de hábitos de vida ligados a la salud, la alimentación, la educación, las relaciones familiares, etc. Para esto es fundamental avanzar en una corresponsabilidad por parte de todos los sectores.

• Si bien los puntos anteriores parecen sólo referidos a educación no formal, conviene aclarar que en educación formal, incluidos proyectos universitarios de educación a distancia, la validación pasa por los mismos problemas; inclusive más graves porque muchos de los materiales que se dicen educativos son simplemente módulos instruccionales, y un módulo instruccional está más cerca de la mercadotecnia que de la comunicación educativa."

Propuestas

Incluimos a continuación dos propuestas, una para validar materiales en una universidad y otra para validar textos de educación no formal, con sectores obreros del textil. Ambas fueron presentadas en el Seminario de Elaboración y Validación de Materiales de Educación a Distancia, realizado en el ICER, San José de Costa Rica, en noviembre de 1990, con la participación de instituciones vinculadas a la práctica de la educación a distancia alternativa.

Validación de materiales de educación a distancia, dirigidos a estudiantes y a profesores universitarios

Entendiendo la evaluación como un proceso continuo y la validación como parte de ese proceso, esta última se realizará de la siguiente manera:

- a.** Estudio situacional y diagnóstico (con profesores, docentes e investigadores). El objeto fundamental es el de detectar las **necesidades de capacitación** del profesor universitario.
- b.** Validación de temas y contenidos por el equipo técnico institucional y especialistas en metodología de la investigación y educación.
- c.** Validación del material educativo con un grupo experimental de estudiantes del área básica.
- d.** Validación del material educativo con un grupo experimental de docentes.
- e.** Validación del material educativo con tutores de estudiantes y profesores.
- f.** Análisis e incorporación de sugerencias hechas durante los procesos de validación con los diferentes grupos, antes de la publicación del material.

Metodología

- Para la **primera validación** (punto **b.**) se utilizarán la reflexión, la discusión grupal y el análisis cualitativo a fin de validar:
 - objetivos del texto
 - gradación metodológica de los contenidos
 - lenguaje utilizado y su adecuación

• **Segunda validación** (punto *c.*), mediante análisis crítico y reflexiones de grupo.

Sobre:

- pertinencia de objetivos
- correspondencia entre objetivos y contenidos
- adecuación metodológica del texto
- comprensión del lenguaje
- calidad científica del contenido
- aspectos técnicos y gráficos

• **Tercera validación** (punto *d.*), mediante puesta en práctica de un fascículo que contendrá uno de los temas sugeridos. Serán instrumentos de validación la observación directa e indirecta del proceso y un cuestionario de opinión acerca de la experiencia vivida.

Se analizará:

- pertinencia de objetivos con contenidos
- adecuación del lenguaje utilizado
- adecuación de aspectos técnico-gráficos
- adecuación metodológica para el tratamiento de los contenidos

• **Cuarta y quinta validación** (punto *e.*), también mediante la puesta en práctica de un fascículo, con observación directa e indirecta y un cuestionario de opinión.

Serán analizados los siguientes puntos:

- pertinencia de objetivos
- pertinencia de objetivos con materiales
- adecuación del lenguaje
- contextualización de los materiales
- adecuación metodológica del texto
- adecuación de los aspectos técnico-gráficos

Validación de materiales dirigidos a trabajadores de empresas textiles

• *Interlocutores:* trabajadores de empresas textiles.

Tema: convenio colectivo.

Pasos

1. Reunión del equipo para identificar contenidos surgidos en el diagnóstico que se hizo previamente con los trabajadores textiles.

2. Reunión con especialistas en el tema, después de elaborar un primer material, a fin de realizar una validación inicial destinada a reconocer la coherencia, gradación de contenidos, secuencia, fiabilidad, objetividad, veracidad y cantidad de información.

En este primer momento de validación, la técnica es la reunión.

3. Reunión de todo el equipo para validar ese primer borrador. En un papelógrafo se coloca el perfil del interlocutor, su contexto y su cotidianidad, a fin de tenerlo siempre presente durante el análisis. Se valida aquí: *forma* del material (letra, dibujo, colores, diagramación, portada, etc.) y *fondo* (contenidos); el texto es consecuente con el marco teórico, hay una estructura lógica entre objetivos, contenidos y actividades, si los contenidos son claros, secuenciados y graduados, si el texto es consecuente con los principios metodológicos.

Técnica: confrontación del perfil del interlocutor (contexto) con los principios metodológicos concretados en los materiales.

4. Validación con trabajadores textiles a través de muestreo. Se apoya en los principios de participación, motivación, diálogo, creatividad, carácter lúdico y toma de posición.

El instrumento es la misma evaluación hecha por los trabajadores; son ellos quienes evalúan el proceso, si se cumplen los principios metodológicos, los objetivos (que conocieron desde el comienzo).

Todo esto con técnicas connotativas y denotativas, autoevaluación y evaluación.

Para el contenido los participantes significarán los materiales tal como los han percibido, a través de una recreación del texto por canciones, dramatizaciones, etc.

Para validar la forma se utilizarán técnicas más creativas,

como las de identificar la presentación con objetos, colores, caras (dibujo de una cara de aburrimiento, de cansancio, por ejemplo). Todo esto para llegar a un debate sobre el formato de los materiales.

5. Validación con dirigentes intermedios, facilitadores. Se valida tanto la unidad en sí misma como la guía de los facilitadores. Se trata de que el grupo realice todo el proceso por sí mismo a fin de comprobar si es posible trabajar a distancia con los dirigentes intermedios. Validar también si el texto se defiende por sí mismo.

Se validará, entonces, la actuación del facilitador y todo lo relacionado con el texto, tanto en contenido cuanto en forma.

6. Reelaboración y publicación.

7. Validación en y después del proceso.

Para eso se siguen los pasos mencionados en el apartado dedicado a la validación con los propios trabajadores.

Criterios de validación

Queda claro de los ejemplos anteriores que la validación no se puede improvisar y llevar a cabo para colocar el mensaje como centro del proceso. Y queda claro también que la misma es producto de un trabajo colectivo, en el que van ofreciendo sus percepciones y desarrollando su análisis y crítica diversos grupos. Si se busca ser consecuente con una educación alternativa también la validación será grupal, participativa y crítica.

¿Qué validar?

Las opciones son muy amplias, si se piensa en la gran variedad de materiales. Nuestra propuesta se orienta más bien a la presentación de algunos criterios que puedan servir como eje de validación:

- criterio de claridad-comprensión
- criterio de reconocimiento e identificación cultural

- criterio de capacidad narrativa-belleza
- criterio de formato

"En cuanto al tratamiento del tema, es importante discutir aspectos como la cantidad de información, su coherencia a lo largo del texto, el grado de dificultad en la comprensión ligado, por ejemplo, al empleo de tecnicismos, usos no cotidianos del lenguaje, etc."

Éste es el criterio de claridad-comprensión.

• **El criterio de reconocimiento e identificación**

cultural: se relaciona con las representaciones del entorno más inmediato de los destinatarios: la vivienda, los personajes, las formas de vestirse, los gestos, etc. Aquí se juega la clave del proceso, porque el concepto de cultura es lo suficientemente amplio como para abarcar no sólo aspectos corporales, gestuales, espaciales, entre otros, sino también para referirse a la manera de actuar y de significar de determinados sectores sociales, como niños, mujeres, entre otros.

• **El criterio de capacidad narrativa-belleza:**

se refiere directamente a la fluidez del mensaje, a su relación con los sentidos, a la manera en que atrae por su trama, por el interés que despiertan recursos como el de un personaje rico en características, una situación que merece ser reflexionada para buscar soluciones, una apelación al humor, entre otras posibilidades.

• **Por último, el criterio de formato:**

alude al uso de recursos verbales y visuales a través de la diagramación y la letigrafía (tamaño y disposición de letras), en el caso de impresos, usos coloquiales del lenguaje, presencia de sinónimos, etc. Así mismo, tratándose de imágenes, aspectos como la imagen completa o incompleta, la perspectiva, el uso de la caricatura, entre otras."

(El interlocutor ausente. *citado*).

Todos estos criterios son sólo parte de una propuesta que puede ser enriquecida en la práctica. *Buscamos desmitificar la validación y hacerla accesible a cualquier grupo de trabajo.* No estamos ante una actividad propia sólo de superespecialistas, sino ante un recurso útil para probar los materiales de educación a distancia.

El asesor pedagógico

La educación a distancia tradicional que se fundamenta en módulos instruccionales y en la respuesta esperada colocó como nexo entre los materiales y el estudiante una figura signada por un nombre por demás sospechoso: el *tutor*. Vayamos al diccionario:

"Quien ejerce tutela. Tutela: autoridad que, en defecto de la paterna o materna, se confiere para cuidar de la persona y los bienes de aquel que, por minoría de edad o por otra causa, no tiene completa capacidad. Dirección, amparo, protección."

En efecto, el tutor en ese modelo ha funcionado como quien ejerce dirección y ampara a los "menores de edad". Más aun, el tutelaje se practica colectivamente, lo que priva incluso de lo que podría tener de personal la relación.

La educación a distancia tradicional terminó por degradar la tarea del maestro, de todas formas más digna que un tutelaje impersonal. En los hechos aparece en escena cuando viene el período de exámenes; durante largos meses es un elemento decorativo y pocos días antes de las pruebas comienza a sonar el teléfono o la solicitud de entrevistas.

En una propuesta alternativa una figura semejante no entra para nada. No caben tutelajes cuando de aprendizaje se trata. Más aun, podríamos aspirar a una educación a distancia sin ningún tipo de intermediación, dado que los materiales correctamente mediados tienen valor por sí mismos. Pero como lo alternativo nunca es puro, se hace necesario un puente entre la institución y el interlocutor, un puente que permita personalizar el proceso a fin de pasar de lo informativo a lo comunicativo-educativo.

En un modelo centrado en el aprendizaje ese papel le cabe a un *asesor pedagógico*, cuya función prioritaria es complementar, actualizar, facilitar y, en última instancia, posibilitar la mediación pedagógica. Un asesor no ejerce tutela de ninguna especie, sólo acompaña un proceso para enriquecerlo desde su experiencia y desde sus conocimientos. Todo esto resulta imposible si entre el estudiante y el asesor no media una *comunicación empática*, condición base de todo aprendizaje.

No cualquiera, entonces, podrá cumplir esa función. El error en el modelo tradicional ha sido caracterizar al tutor como aquel que sabe de un determinado tema. Pero tener alguna dosis de información no asegura para nada la capacidad de acompañar un proceso de aprendizaje.

Cualidades necesarias

El asesor pedagógico requiere de ciertas cualidades que pasamos a enumerar:

- Posee una clara concepción del aprendizaje.
- Establece relaciones empáticas con sus interlocutores.
- Siente lo alternativo.
- Constituye una fuerte instancia de personalización.
- Domina el contenido.
- Facilita la construcción de conocimientos.

Desarrollaremos a continuación esos puntos, pero hay uno que atraviesa todos: *la comunicación*.

No podrá ser nunca asesor pedagógico una personaje que en su fuero interno no ame a la juventud, no ame la vida y no tenga deseos de compartir. Una persona así no puede acercarse al sagrado espacio de la educación.

• Posee una clara concepción del aprendizaje

La participación en una propuesta alternativa de ninguna manera se improvisa, pero tampoco es producto de una rígida planificación. Nuestro asesor pedagógico se habrá apropiado de todo lo que implica un proceso de aprendizaje tal y como lo hemos señalado en el capítulo de "educación alternativa". No se trata aquí de una voluntad de conocer tal o cual tema, sino de practicar el aprendizaje como verdadera forma de vida.

Hay experiencias en las que se pretende incorporar a los docentes a una práctica distinta a través de una charla, como si el *entèrarse* de fuera sinónimo del *apropiarse*. El aprendizaje es un juego sujeto a reglas abiertas, a la participación y la creatividad. Todo esto supone una cuota de riesgo y de incertidumbre. Resulta mucho más fácil hacer de tutor o dar largas clases.

Recordemos algunos planteamientos del juego pedagógico:

- Mínimas sesiones expositivas y máxima profundización.
- Saber esperar.
- Compartir, no invadir.
- Todo aprendizaje es un interaprendizaje.
- Lo que se no se hace sentir no se entiende.
- La forma también educa.
- Partir siempre del otro.
- Lo lúdico, la alegría de construir juntos.

◦ **Establece relaciones empáticas con sus interlocutores**

Reiteramos algunos conceptos del trabajo de Holmberg:

"La empatía pareciera denotar la capacidad y disposición, de parte del asesor pedagógico, para experimentar y, como si así fuera, sentir suya, por un lado, la incertidumbre, la ansiedad y vacilación de los estudiantes, así como su confianza, placer intelectual y sensaciones de 'eureka' por otro y, compartir estas experiencias con ellos. La empatía en este sentido conduce a una conducta de orientación, factible de producir comprensión mutua y contacto personal entre el estudiante y el orientador" (Holmberg, B. ,op. cit., pág. 286).

Partimos de la necesidad del carácter empático del material mismo, en su acompañamiento del proceso de aprendizaje. La relación empática establecida por y con el asesor pedagógico viene a cerrar el círculo del encuentro entre los interlocutores y una institución que busca darles su lugar en la tarea de crear y descubrir.

Es este *encuentro empático* la clave del acto educativo. La mediación pedagógica alcanza su clímax en la relación directa, cara a cara, de la cual ha desaparecido cualquier intento de tutelaje. *No hay empatía posible entre un tutor y su tutelado*. Lo empático genera un proceso de creatividad tanto del interlocutor cuanto del asesor pedagógico; a partir de esa corriente de energía se puede crear y avanzar, no sólo en los requerimientos formales de un proceso de estudios sino también en la profundización temática, porque no se entiende lo que no se ha sentido.

◦ **Siente lo alternativo**

Reiteramos: lo alternativo representa siempre el intento de encontrar un sentido *otro* a relaciones y situaciones, a propuestas pedagógicas. Tarea nada sencilla, por cierto, porque en ella se compromete el sujeto de la educación que, precisamente por eso, se hace sujeto y no objeto de la misma.

Si el asesor pedagógico siente lo alternativo buscará cómo educar para la incertidumbre, para gozar de la vida, para significar y expresar el mundo, para convivir solidariamente y para apropiarse de la historia y de la cultura.

Porque lo importante en educación es que el interlocutor logre dar sentido a lo que hace, incorpore su sentido al sentido de la cultura y del mundo, comparta y dé sentido y logre impregnar de sentido las diversas prácticas de la vida cotidiana.

El autoritarismo está lleno de certezas sin sentido. El trabajo de asesoría pedagógica *no consiste en transmitir certezas sino en compartir sentido.*

• **Constituye una fuerte instancia de personalización**

La educación a distancia, a medida que se amplía y masifica va hacia la despersonalización. Dentro de ese contexto, el tutor resulta un aspecto más de un engranaje que tiende al anonimato. Una propuesta alternativa pasa por seres, desde los materiales altamente personalizados y personalizantes hasta la culminación en la relación entre los interlocutores y de éstos con el asesor.

El valor del asesor es precisamente el de la posibilidad de interlocución oral, de diálogo presencial que significa enriquecimiento mutuo. Recordemos las palabras de Platón: *"¿Es que tú no puedes pensar sin alguien que te responda? ¿Es que hay otra manera de pensar?"*

Por otra parte, el asesor constituye una instancia de uso de otro tipo de código si se toma en cuenta el carácter de los materiales impresos. Por más que nuestro interlocutor dialogue con éstos, la relación directa no podrá ser nunca sustituida, sobre todo en una cultura eminente oral como la de nuestros países. Abrimos entonces una instancia de relación presencial, sin confiar todo a ella por las características mismas del sistema a distancia.

• **Domina el contenido**

La insistencia en los cuatro puntos anteriores no significa de ninguna manera el intento de convertir el contenido en algo secundario para la educación. Muchas experiencias, en el afán de negar los excesos de información y de memorización, han terminado por caer en un formalismo y en un metodologismo.

El contenido, entendido como la información mínima necesaria, como los datos del propio contexto y de los ajenos que permitirán comprender un determinado tema o situación, tiene una enorme importancia, es más, es el eje de articulación de la práctica educativa. No se trata de cuestionar los contenidos, sino la manera en que se ha venido forzando a estudiarlos. Una propuesta alternativa busca convertir el acceso a los contenidos en un acto educativo.

Por eso necesitamos no sólo un asesor capacitado en el juego pedagógico, sino también que conozca a fondo los contenidos a tratar, de manera actualizada. El contenido es el dato de la realidad y como tal será siempre algo vivo, rico en sugerencias y en caminos

de interpretación y profundización. Nada más lejos de esa visión que la presentación de los contenidos como algo muerto, ahistórico.

• **Facilita la construcción de conocimientos**

Una de las tareas prioritarias del asesor pedagógico es abrir espacios de reflexión y de intercambio de experiencias y de información para facilitar la construcción de conocimientos. Su papel central aquí es el de sintonizar las propuestas del texto con el bagaje cultural de los interlocutores. Éstos no van al asesor a rendir cuentas de lo aprendido sino a encontrar orientaciones, propuestas para avanzar en su aprendizaje.

Es sabido que construcción de conocimientos es impracticable sin una mínima investigación, por lo que nuestro asesor tendrá como una de sus máximas preocupaciones *alimentar los procesos investigativos* con datos y métodos adecuados.

Como persona experimentada apoya el proceso de conocimiento, investigación y aplicación. No olvidemos que buena parte de los ejercicios del texto llevan a la aplicación de los conocimientos adquiridos, por lo que el asesor se involucrará en esa dinámica de trabajo.

Tareas prioritarias

Un asesor pedagógico no se improvisa. La institución tiene la responsabilidad de destinar sus mejores docentes a esta tarea, pero, sobre todo, está obligada a ofrecerles una intensa y continua capacitación. En el modelo tradicional el tutor es un apéndice del sistema. El asesor, por el contrario, *es el momento de síntesis de la mediación pedagógica*, por lo que a su capacitación se añadirán siempre su aprendizaje sobre la misma práctica, su impulso creador y su compromiso con un aprendizaje alternativo.

En tal sentido le caben las siguientes tareas:

- seguimiento del proceso
- reuniones grupales
- establecimiento de redes
- retroalimentación
- evaluación
- memoria del proceso

• **Seguimiento del proceso**

El asesor pedagógico mantendrá una relación lo más permanente posible con el o los interlocutores. Es sabido que las relaciones

tutoriales son esporádicas y están más en función de la institución que del interlocutor. Nuestra propuesta busca un cambio de dirección para lograr una comunicación lo más rica y constante posible. Se trata de avanzar en una relación horizontal que favorezca las relaciones interpersonales.

• Reuniones grupales

Todo aprendizaje es un interaprendizaje. Rechazamos la noción de la educación a distancia como trabajo con seres aislados. Siempre habrá la posibilidad de encuentros para intercambio de conocimientos y experiencias, a fin de obtener una dinámica permanente de práctica-teoría-práctica. El asesor será el dinamizador de esa relación y para ello tendrá sensibilidad y agilidad como para abrir instancias de trabajo grupal.

• Establecimiento de redes

Si el asesor pedagógico está atento a relacionar diferentes grupos se conforma una red de intercambios que amplía considerablemente el contexto de trabajo.

"En esta modalidad intergrupar los grupos se comunican con la institución coordinadora y entre ellos mismos, intercambiando mensajes a distancia y socializando sus producciones"

(Conclusiones del Seminario de Educación a Distancia, Buenos Aires, 1989).

• Retroalimentación

Para avanzar en este proceso alternativo se requiere de una *retroalimentación múltiple*, que comprende distintas direcciones: del asesor con los interlocutores y viceversa, de los interlocutores entre sí, de los interlocutores como grupo con otros grupos y de todos con sus respectivos contextos.

La retroalimentación no es sólo un devolver la palabra o la información al otro; en ella se crece por el intercambio de experiencias y de conocimientos.

• Evaluación

Lejos estamos, como lo señalamos antes, de negar la necesidad de la evaluación institucional; lo que ponemos en duda es la modalidad de la misma y su función educativa. Si bien colocamos

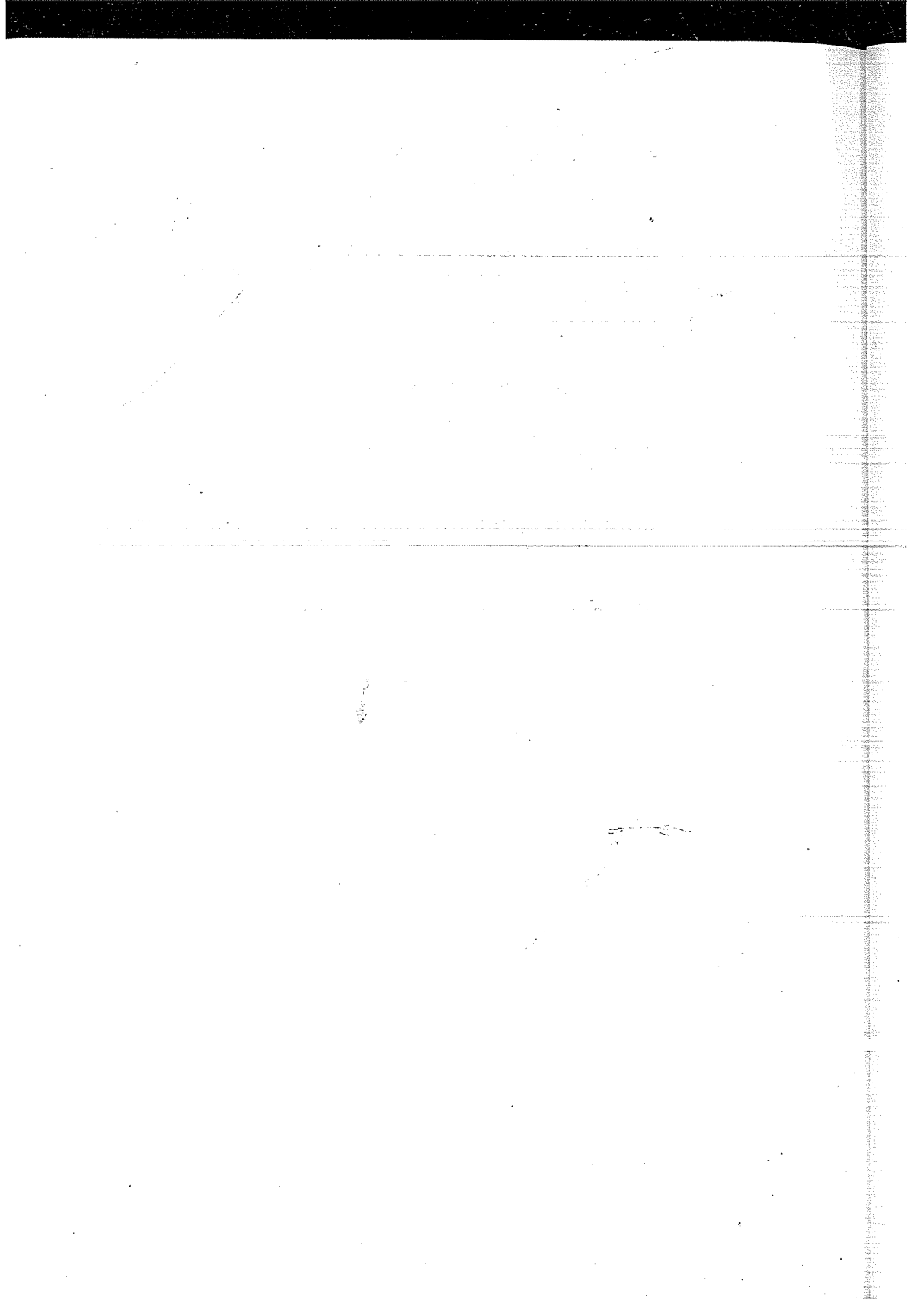
como centro del proceso la autoevaluación permanente, el asesor pedagógico también evalúa y, sobre todo, ayuda a evaluarse. Cuando resulte inevitable cuantificar, la evaluación será producto de un acuerdo entre el asesor y sus interlocutores. Hacemos así de la evaluación una parte vital del proceso educativo porque se fundamenta en la confianza entre el educando y el educador. Los sistemas tradicionales, repletos de controles, de suspicacias, parten siempre de una radical desconfianza hacia los verdaderos protagonistas del proceso.

• Memoria del proceso

El interlocutor, como se vio en el capítulo de mediación pedagógica, lleva una memoria creativa de su proceso de aprendizaje a través de un texto paralelo, documentado e ilustrado por él mismo.

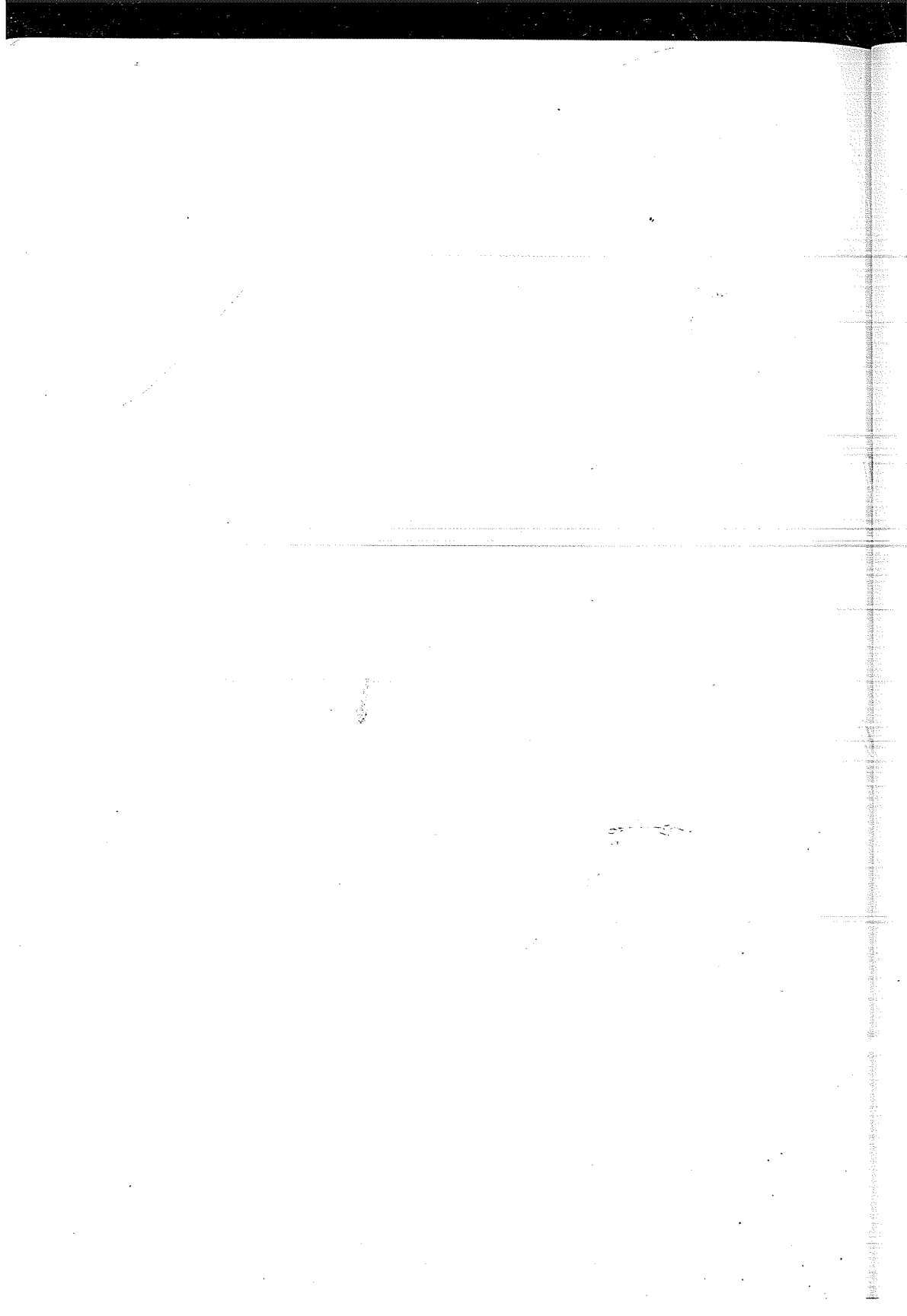
El asesor pedagógico acompaña también ese caminar mediante su trabajo de verdadero cronista del proceso. Esta crónica enriquece tanto a él como asesor cuanto a los diferentes grupos de educandos, a los otros asesores y, en definitiva, a la institución toda.

Estas seis tareas justifican la existencia de un asesor pedagógico bien capacitado. Si no es así, es preferible que no haya tutor en una educación alternativa.



capitulo

Experiencias



Ejemplos de materiales de educación a distancia alternativa

Hemos señalado, en más de una oportunidad a lo largo del libro, que en nuestros países existen experiencias de educación a distancia alternativa, tanto en lo no formal cuanto en lo formal. Además, se han realizado en América Latina talleres y seminarios dedicados a la búsqueda de nuevas posibilidades para esta modalidad.

Pero todavía queda mucho por hacer. Precisamente por eso organismos nacionales e internacionales insisten en la necesidad de la educación a distancia para tratar de atender las necesidades de grandes mayorías de la población. El riesgo será siempre el de volver a viejos moldes, a soluciones que en el pasado poco y nada aportaron.

Además de universidades dedicadas por entero a la educación a distancia, se cuentan en la región numerosos proyectos, muchos de los cuales procuran concretar algo distinto. Nuestro libro se inscribe dentro de ese intento de búsqueda que se viene desarrollando en Guatemala a través de dos experiencias universitarias: Educación a Distancia de la Universidad de San Carlos, a través del Instituto de Investigación y Mejoramiento Educativo, IIME, y del Programa de Fortalecimiento Académico de las Sedes Regionales, PROFASR, de la Univesidad Rafael Landívar, con el apoyo de Radio Nederland.

Queremos finalizar esta obra presentando ejemplos de esa búsqueda, tanto en el campo formal como en el no formal.

Ejemplos en educación no formal

Durante las dos últimas décadas muchos centros de educación popular, instituciones y organismos de apoyo al desarrollo han propuesto metodologías participativas para programas de capacitación y formación presencial. De unos años a esta parte algunos de esos organismos se han lanzado a experiencias de educación a distancia alternativa. Entre estos últimos cabe mencionar el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC) con sede en Costa Rica.

Módulo para la formación a distancia de educadores

Para mostrar cómo puede estudiarse y profundizarse un tema a través de una serie de ejercicios concatenados, presentamos parte de la unidad "El proceso de comunicación" de ese módulo:

"De acuerdo con la definición de sintagma que acabamos de presentar, se trata:

–De un conjunto de imágenes entregadas escojan una para cada uno de los cinco elementos del proceso de comunicación de Lasswel. Como resultado se llegará a un sintagma icónico con sentido.

–Junto al sintagma icónico que acaban de formar, escriban el correspondiente sintagma literal.

–Sustituyan una de las imágenes del sintagma icónico por otra, pero de modo que no se modifique el significado.

–Sustituyan una de las imágenes, o la relación entre ellas, hasta lograr modificar el significado.

–Hagan lo mismo con el sintagma literal y comparen los resultados.

–Cada miembro del equipo trate de definir los siguientes conceptos: cambio sintagmático, cambio paradigmático, codificación, proceso de comunicación.

–Piensen en una estructura escolar (colegio, escuela, universidad), enumeren los diferentes elementos que la conforman y elaboren un sintagma, y luego procuren sustituir, reemplazar o suprimir, comprobando el tipo de cambio que se produce.

–Como conclusión de esta serie de ejercicios, escriban en grupo un pequeño ensayo con el tema: la relacionalidad como principio esencial del significado de una estructura".

Sexualidad para parejas

Se trata de un módulo de cuatro unidades, de educación a distancia alternativa sobre el tema "Sexualidad para parejas", elaborado y publicado por la Asociación Demográfica Costarricense y el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC) de Costa Rica.

El propósito del módulo es promover entre parejas jóvenes el diálogo como condición del goce y satisfacción en las relaciones. Veamos uno de los aspectos de la segunda unidad, titulada

"Construyendo relaciones de parejas", como ejemplo de cómo la puesta en experiencia constituye uno de los fundamentos de la mediación pedagógica.

"Constantemente tomamos decisiones acerca de las cosas que deseamos hacer, las cosas que queremos ver, escuchar, la forma de vestir, lo que vamos a decir. Sabemos lo que nos gusta, pero no siempre sabemos lo que le gusta al otro.

Conocer las cosas que le gustan a la persona que se ama es muy importante para relacionarnos mejor con ella.

En este ejercicio les presentamos un juego que les permitirá conocer en qué medida conocen los gustos de su pareja.

En la otra página tienen diez preguntas con varias respuestas cada una. Léanlas y anoten en una hoja lo que crean que le gusta más al otro. Pongan el número de la pregunta y escriban a la par alguna de las respuestas, pero elijan sólo una respuesta.

Después, anoten a la par lo que a ustedes le gusta más, es decir, hagan el mismo ejercicio, pero escribiendo su propio gusto. Esto sirve para comparar después.

Cuando terminen de escribir, comparen las respuestas para ver en cuántas coincidieron, es decir, cuántas veces 'adivinaron' el gusto de su pareja. Por cada vez que acierten, anótese un punto. Sumen la cantidad de puntos. ¿Creen ustedes que el que tiene más puntos es el que conocer mejor los gustos de su pareja?

Dialoguen sobre la necesidad de conocer los gustos del otro como una forma de acercamiento de la pareja y expresen cómo se sintieron, ya sea cuando el otro acertaba o cuando no. Pueden cuestionarse también por qué acertaron en algunos casos y en otros no".

Ejemplos de educación a distancia formal

Muchos de los principios de educación alternativa fueron practicados primero en el campo de la educación no formal. Las instituciones educativas, con el mayor peso de su historia y de su burocracia, no han permitido grandes cambios en los últimos años. Sin embargo, las experiencias no han faltado debido al interés de muchos universitarios y a la necesidad de transformaciones exigida por nuestras sociedades.

Incluimos a continuación ejemplos tomados de dos universidades guatemaltecas.

Lecturas de análisis de datos

Esta obra, de Luis Radford, del Proyecto EDUSAC de la Universidad San Carlos, constituye un bello ejemplo de un buen tratamiento temático, tanto por su estilo cuanto por los recursos ingeniosos de que se vale para derivar de la "Leyenda del Cadejo", de Miguel Ángel Asturias, el desarrollo de los diferentes temas relacionados con el análisis de datos.

Comencemos con un excelente ejemplo de estrategia de entrada:

"El destino me concedió nacer en el barrio de la Merced, en una casa grande, llena de cuartos que daban a un patio interior. Una de las esquinas de ese patio vio crecer un duraznal, bajo cuya sombra mi madre me contaba, con su voz dulce y monótona, las leyendas de Guatemala. Esas leyendas, perfumadas con el olor del jazmín al atardecer y alegradas por el bello color del durazno en flor, me dieron el gusto por las iglesias, las procesiones, los conventos, las fuentes, las buganvillas y los oscuros rincones de las casas viejas, en donde se alcanza a oír, con goteo eterno, apenas interrumpido por el repicar de las campanas, el geométrico paso del tiempo. El lector comprenderá por qué este bello libro de Leyendas de Guatemala, de Miguel Ángel Asturias, tiene para mí un significado especial. En mi juventud intenté, sin conseguirlo, repetir de memoria la Leyenda del Cadejo. Ahora, a más de la mitad de la vida, si es que me será dado ver tantos amaneceres como a mis semejantes, sé que la empresa me es para siempre imposible".

A continuación el autor desarrolla una metodología para el análisis de datos, a partir de la Leyenda del Cadejo, basada en la división entre palabras muy largas (más de nueve letras), de longitud intermedia (entre cinco y nueve) y cortas (entre uno y cuatro).

"De los dos párrafos estudiados podemos decir que la proporción de palabras cortas es casi, o prácticamente, la misma que la proporción de palabras intermedias. Y que esa proporción es alrededor del 50 %... En términos probabilísticos esto puede traducirse así: si, de los dos párrafos estudiados tomamos una palabra al azar, tenemos aproximadamente igual probabilidad de encontrarnos con una palabra corta o una intermedia."

Sobre estas y otras comprobaciones se organiza todo un libro de análisis de datos.

El mismo libro es rico en ejemplos, anécdotas, vivencias, que van facilitando la apropiación de contenidos al interlocutor. Así, cabe subrayar algunos de los títulos de los ejercicios:

- Los hoteles y las probabilidades.
- La moneda perfecta, ¿ficción o realidad?

- ¿Cómo está su suerte?
- La sonoridad del lector.
- Las fuerzas del bien y las fuerzas del mal.

Tres cuentos para estudiar y dos para investigar

Mario Aguilar, autor de ese texto, logra proporcionar al estudiante las clásicas reglas y normas de estudio e investigación a través de una serie de amenos relatos, de fácil lectura y que, por su apropiada mediación pedagógica, se constituye en un bien logrado ejemplo de educación a distancia alternativa.

Veamos algunos párrafos:

"¿Y aquellos que siguen cantando en coro, quiénes son? Sintiéndose aludidos los conceptos que formaban el coro, cambiando ritmo y parodiando la canción 'Burbujas de amor' de Juan Luis Guerra y sus Cuatro-Cuarenta, dijeron: nosotros somos el entusiasmo, la serenidad, la voluntad y la satisfacción. Puchis..., pero a mí estos chavos me parece que son los 'New Kids on the Block', dijo Jorge, y empezó a bailar con los conceptos al ritmo de 'To Night'.

En ese momento sonó el despertador del reloj. Jorge despierto totalmente empezó a recordar el sueño. El sueño le recordó el libro que había leído con Javier. Con mayor rapidez hizo su aseo personal y todavía abotonándose la camisa salió en plena carrera. En pocos minutos llegó a la casa de su amigo y gritó: -Javier, Javier. -¿Que pasó? -¿Dónde tenés ese bendito libro? -¿Qué, acaso te gustó esa cosa? -Nel mano, lo que quiero es quemarlo. -Orale, manos a la obra. Jorge tomó el libro mientras Javier encendía un fósforo. En ese momento la mamá de Javier les gritó: -¿Qué hacen patojos? Ambos al mismo tiempo respondieron: -Vamos a quemar este libro que no sirve para nada. -Por favor no lo quemen, suplicó, guárdenlo para ponerlo de ejemplo de cómo no se deben hacer las cosas. Además vean a todo lo que los ha llevado la lectura de ese libro, lo importante es saber querer y saber leer".

Introducción a la química

El autor del libro, Francisco Archila, además de un estilo ameno y de una mediación pedagógica bien lograda, hace gala de recursos didácticos que ayudan a clarificar conceptos y a enriquecer contenidos.

Veamos ejemplos:

"Al terminar la actividad que cierra el quehacer de la puesta en común de hoy, cada coordinador de grupo entrega al profesor Godínez los seis papелitos correspondientes a su grupo, los cuales el profesor leerá, calificará y devolverá a la siguiente sesión. Antes de cinco minutos los coordinadores de grupo principian a levantar la mano en señal de que están listos a leer en voz alta sus respectivas conclusiones.

La conclusión del grupo Dolores Bedoya es la siguiente: Química, además de ser parte de la ciencia-unidad, es un continuo hacer, un continuo practicar, un continuo descubrir. Son pruebas de ello artículos de uso corriente hoy día, entre ellos ¿cómo se inventaron los desodorantes?, ¿cómo se pudo obtener leche en polvo?, ¿café soluble?, ¿refresco de naranja?, ¿cómo se logró conseguir el combustible que llevó el hombre a la Luna?, ¿hacer posible la aviación?, ¿lograr la mecanización del transporte y la agricultura?

El grupo Azucena escribió: Química es una actividad científico-industrial que manejan obreros, economistas, abogados, ingenieros y, por supuesto, los químicos. Está presente en nuestro baño, en el jabón que usamos, en la potabilidad del agua que nos moja, en la cerámica de los azulejos, en la porcelana del inodoro y lavamanos, en el cromado de los artefactos, en las fibras de la toalla y de las alfombras, en los colores de todos los accesorios que directa e indirectamente están haciendo parte del cuarto de baño...

Una vez que el profesor lee esto, piensa para sí mismo: qué grupos, qué métodos, qué escuela, qué genial juventud. Posiblemente acá esté la semilla de un mejor porvenir para nuestra patria".

La investigación social

Este libro, que forma parte de los materiales del Programa de Fortalecimiento Académico de la Universidad Rafael Landívar, ha sido escrito por Danilo Palma. Incluimos a continuación un buen ejemplo en torno de la irreductibilidad de los hechos sociales:

"¿No son los humanos seres biológicos? ¿No están la mente y el comportamiento atados al sistema nervioso central y al resto del cuerpo?... Indudablemente los individuos humanos están hechos de células, tejidos y órganos, todo lo cual es biológico. Pero, ¿mueren las costumbres, las creencias, los idiomas, las instituciones, cuando mueren sus actuales portadores y protagonistas?

Para aclarar los interrogantes anteriores, considere el siguiente ejemplo: el protagonista es el equipo de fútbol Municipal de la ciudad de Guatemala. Varias generaciones de jugadores de fútbol han pasado por él; muchos de ellos han muerto y a pesar de esto el Club Municipal sigue funcionando. Eso ocurre con los fenómenos sociales y culturales. En este momento parece que la vida de lo social y lo cultural surge de la vida biológica, porque los portadores y los protagonistas de lo sociocultural son seres biológicos. Pero lo sociocultural se transmite de las generaciones que se van a las generaciones que vienen y así se perpetúan, no está atado a un grupo biológico particular, y en este sentido trasciende a lo biológico".

Botánica I

De la misma colección de la Universidad Rafael Landívar destacamos este libro escrito por Elfriede de Pöll. Incluimos un buen ejemplo de estrategia de entrada para la unidad "Generalidades de la botánica".

"Pasando por el pueblo de Santa Lucía, entre Antigua Guatemala y la ciudad capital, un turista se interesó en visitar una casita de una familia indígena. Entre las cosas de allí se interesó por un pequeño jardín lleno de plantas, que estaba detrás de la casita. Éstas aparecían sembradas como sin orden, como si fuera un terreno baldío.

Pero, paseando por el jardín, el turista pronto se dio cuenta de que no había ninguna planta que no tuviera algún uso para su propietario. A un lado se encontraba un cerco con plantas de chichicaste, arbustos usados por los mayas para varios propósitos, como por ejemplo para sacar fibra. Sobre las plantas del chichicaste prosperaban güisquiles y peruleros. También se encontraban otras especies de la misma familia, como ayotes y chilacayotes, una de las plantas más antiguas cultivadas en el nuevo mundo, como se sabe por hallazgos arqueológicos.

Había también árboles frutales, como anona y aguacate, y algunos cafetos. Llamó la atención del turista un enorme cacto, estaba ahí por sus frutos. En pequeños arriates crecían hierbas como el romero, el perejil, el culantro, la hierba buena, el apazote y otras más.

Así, aquel lugar era un jardín de hortalizas, plantas medicinales, frutas y plantas condimenticias. Claro que no faltaban las ornamentales como la flor de Pascua, geranio y otras...

Querido lector, piense lo siguiente:

¿Qué importancia cree que tienen para los dueños del pequeño jardín todas esas plantas?

¿Por qué tendrían tanta diversidad sembrada?"

Final...

Los libros se terminan, las tareas sugeridas por ellos no. En el caso del presente por varias razones:

1. La Mediación Pedagógica forma parte de una búsqueda que apenas comienza con ella.
2. Un proceso de cambio universitario pasa por un compromiso y una capacitación, y la una no se da sin la otra. En nuestro caso creemos firmemente en la posibilidad de cambio en la universidad.
3. Las propuestas de la Mediación Pedagógica no se agotan de ninguna manera en lo que usted ha podido experimentar a lo largo de este libro. Sólo una práctica constante, tanto individual cuanto grupal e institucional, puede llevar a la utilización cotidiana de los recursos sugeridos y de muchos otros que surgirán de su creatividad.
4. El actual escenario universitario no es lo suficientemente rico como para enfrentar las exigencias del fin de siglo. Eso es algo por demás analizado y comprendido en nuestro medio. Sin embargo, entre la comprensión y la práctica suele haber abismos inabarcables. Un aporte en dirección a poner puentes entre la teoría y la práctica es la mediación pedagógica, entendida como el intento de cambiar las relaciones de enseñanza-aprendizaje.
5. Los autores no consideran su propuesta como algo único y definitivo. Al contrario, son conscientes de todo lo que queda por hacer en el enriquecimiento de la práctica pedagógica.

Final del camino y continuación del mismo. Un libro es apenas un mínimo eslabón de la cadena de la vida de cualquier ser y de cualquier institución. Y si está solo no vale gran cosa. Cuando se suma a una corriente de búsquedas y esfuerzos llega a tener sentido y, en algunos casos, dar sentido.

Para nosotros la elaboración de esta obra ha sido una experiencia de encuentro y de construcción de conocimientos muy grande. No creíamos, al comienzo, en la posibilidad de escribir juntos, porque no lo habíamos hecho nunca. Y tampoco habíamos compartido juntos una experiencia universitaria de trabajo sobre los textos.

Pudimos comprobar que en el espacio universitario la creatividad está muy lejos de desaparecer, como nos lo han querido hacer creer algunos autores y no pocos funcionarios.

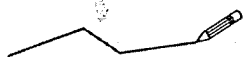
El libro, y el intercambio de informaciones y de experiencias, nos ha hecho recobrar nuestra esperanza en el trabajo universitario. Ése ha sido el sentido descubierto y el sentido que guía nuestro caminar.

y continuación

Nadie puede imponerle el sentido a nadie. Las opciones son siempre personales e intransferibles, como decía el viejo Sartre. Nosotros hemos tratado de dar un sentido a través del libro, pero es usted quien lo ha venido construyendo y quien podrá apropiarse o no de él.

Cada quien con su camino, pero su posible contribución al proceso universitario pasa por un sentido, que puede ser la suma de muchos, en un encuentro significativo y productivo.

Ojalá que ese encuentro, ese trabajo en común, fuera también alegre y gozoso, tanto con sus estudiantes como con sus colegas.



b bibliografía

- Barthes, Roland, *El sistema de la moda*, Gustavo Gili, Barcelona, 1980.
- Bermúdez, María Jesús, *El estudiante autodirigido: ¿mito o realidad?*, ponencia, XV Conferencia Mundial del ICDE, UNA, Caracas, 1990.
- Blanco, Catalina, y otros, "Educación a distancia. La investigación en proyectos educativos de cambio; hacia un encuentro con la realidad", ponencia XV Conferencia Mundial del ICDE, UNA, Caracas, 1990.
- Castilla del Pino, Carlos, *La incomunicación*, Península, Barcelona, 1970.
- Cirigliano, Gustavo F., *La educación abierta*, El Ateneo, Buenos Aires, 1983.
- Daniel, John S. "Educación a distancia en los países en vías de desarrollo", ponencia, XV Conferencia Mundial del ICDE, UNA, Caracas, 1990.
- Del Mestre, E. y Paldao, C., "Análisis y perspectivas de educación a distancia. Educación de Adultos", *Revista OEA* N° 56, Chile, 1978.
- Faure, Edgar y otros, *Aprender a ser*, Alianza Universidad, UNESCO, 1973.
- Frascara, Jorge, *Diseño gráfico y comunicación*, Infinito, Buenos Aires, 1973.
- Gutiérrez, Francisco, *Ideogenómatosis*, El Caribe, San José de Costa Rica, 1975.
- "Mitos y mentiras de la educación a distancia", *Chasqui* N° 21, Quito, 1987.
- (compilador), *Educación comunitaria y economía popular*, EDITORIAL-PEC, Heredia, 1990.
- Gutiérrez, Francisco y Prieto Castillo, D., *Democracia y comunicación alternativa*, La Piragua, CEAAL N°3, Santiago, 1990.
- Holmberg, Börge, "La empatía como una característica de la educación a distancia: teoría y resultados empíricos", ponencia, XV Conferencia Mundial del ICDE, UNA, Caracas, 1990.
- IIME, *Libros del programa de educación a distancia de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, EDUSAC, Guatemala, 1991.
- ILPEC y ADC, *Módulos para la formación a distancia alternativa*, Instituto

- Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación y Asociación Demográfica Costarricense, 1989.
- Kaplún, Mario, *Una pedagogía de la comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.
- Luna, Félix, *Soy Roca*, Sudamericana, Buenos Aires, 1990.
- Oliveira de Lima, Lauro, *La educación del futuro*, Vozes, Petrópolis, 1978.
- Prieto Castillo, Daniel, *Diagnóstico de la comunicación*, CIESPAL, Quito, 1985.
- Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*, CIESPAL, Quito, 1987.
- El derecho a la imaginación*, Ed. Paulinas, Buenos Aires, 1988a.
- Análisis de mensajes*, Manuales Didácticos CIESPAL, Quito, 1988b.
- Manuales de diseño curricular para escuelas de comunicación*, CIESPAL, Quito, 1988c.
- Educar con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*, Ediunc, Mendoza, 1994.
- La enseñanza en la universidad*, Ediunc, Mendoza, 1995.
- La televisión: críticas y defensas*, Ediciones Culturales de Mendoza, Mendoza, 1994.
- Apuntes sobre la imagen y el sonido*, Ediciones Culturales de Mendoza, Mendoza, 1994.
- El relato televisivo*, Ediciones Culturales de Mendoza, Mendoza, 1994.
- Los formatos televisivos*, Ediciones Culturales de Mendoza, Mendoza, 1994.
- La televisión y el niño*, Ediciones Culturales de Mendoza, Mendoza, 1994.
- PROFASR, *Textos del Programa de Fortalecimiento Académico de las Sedes Regionales de la Universidad Rafael Landívar*, Guatemala, 1990.
- Racionero, Luis, *Del pavo al ocio*, Anagrama, Barcelona, 1983.
- Razeto, Luis, "Economía popular", en: *Educación comunitaria y economía popular*, EDITORIALPEC, Heredia, 1990.
- Rodríguez, Simón, "Crítica de las providencias del gobierno", *Obras Completas*, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1987.
- Rumble, Grenville, *La UNED: una evaluación*, UNED, San José de Costa Rica, 1987.
- Seminario de Trabajo, *Tratamiento formal*, RNTC, San José de Costa Rica, 1990.
- Villaroel, Armando, "Educación a distancia", ponencia, XV Conferencia Mundial del ICDE, UNA, Caracas, 1990.
- Villegas, Esmeralda y Moreno, Marisol (comp.) *Comunicación, educación y cultura: relaciones, aproximaciones y nuevos retos*" Pontificia Universidad Javierana, Santa Fe de Bogotá, 1999.

Índice

Presentación	5
I. Ubicación temática	7
II. Punto de partida:	
Superar el viejo modelo de educación a distancia	13
Ventajas en sociedades como las nuestras	
Riesgos del modelo	
Hacia una práctica más cautelosa	
III. Propuesta alternativa	23
Lo alternativo como proceso	
Los grupos fundadores	
Sentir lo alternativo	
Lo alternativo en educación	
IV. La mediación pedagógica	59
Tratamiento desde el tema	
Tratamiento desde el aprendizaje	
Proceso de interaprendizaje	
Construir el propio texto	
Tratamiento formal	
V. Evaluación, validación y asesoría pedagógica	117
Evaluación y autoevaluación	
Validación de materiales	
El asesor pedagógico	

VI. Experiencias	143
Ejemplos de materiales de educación a distancia alternativa	
Ejemplos en educación no formal	
Módulo para la formación a distancia de educadores	
Ejemplos de educación a distancia formal	
Lecturas de análisis de datos	
Final... y continuación	
Bibliografía	157
Los autores	159

Los autores

Francisco Gutiérrez Pérez

Nació en Burgos, España. Doctorado en Filosofía con una especialización en Pedagogía, desarrolló una fecunda tarea ya en Costa Rica, país en el que formó una familia y volcó sus saberes. Fue trabajando en este país que comenzó a aplicar el concepto de la Pedagogía del Lenguaje Total, que es de su autoría. Director del Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Educación, ILPEC. Ha colaborado con numerosos organismos internacionales como Radio Netherland, entre otros.

Sus obras están dedicadas a la educación y la comunicación. Algunas de ellas son:

La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa y Mediación pedagógica para la educación popular, escritos en co-autoría con Daniel Prieto Castillo.
El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación.
Educación como praxis política.
Pedagogía y vulnerabilidad.
Método práctico de educación liberadora.
Ecopedagogía y ciudadanía planetaria.
Educación comunitaria para la salud.
Construyamos la integración latinoamericana.
Pedagogía para la educación en derechos humanos: proceso de la demanda (en prensa).

Actualmente desarrolla trabajos de investigación, docencia y producción en el ILPEC, en Costa Rica.

Daniel Prieto Castillo

Nació en Mendoza. Desde comienzos de los '60 se dedica a temas de comunicación y educación. En 1962 fue maestro rural, en la zona de Lavalle, Mendoza, y desde 1965 es periodista. Trabajó en distintas instituciones en países latinoamericanos, entre ellas: CIESPAL, Quito, y Radio Netherland Training Centre, San José de Costa Rica. Es colaborador de organismos internacionales como la UNESCO. Produjo libros para iniciativas de educación a distancia para radio y medios escritos, del Servicio Conjunto de Comunicación, Ecuador.

Es autor de más de 40 libros publicados en siete países. Gran parte de su obra está centrada en la preocupación por la comunicación y la educación:


La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa y Mediación pedagógica para la educación popular, escritos en coautoría con Francisco Gutiérrez Pérez.
Manual de producción de materiales para neoelectores.
Educar con sentido, apuntes sobre el aprendizaje.
Elogio de la comunicación.
La pasión por el discurso, cartas a estudiantes de comunicación.
La fiesta del lenguaje.
La vida cotidiana, fuente de producción radiofónica.
Comunicar por palabras e imágenes.

Es director del posgrado de Especialización en Docencia Universitaria, en la Univ. Nal. de Cuyo. Es colaborador de La Crujía en temas de comunicación y educación.

La Comunicación y la Educación son, para Ediciones CICCUS y LA CRUJÍA, dos campos de inestimable valor. Por eso han unido sus esfuerzos para dar comienzo a la Colección SIGNO, cuyo aporte consiste en ofrecer un espacio de debate para pensar estas disciplinas desde América Latina.

Al alcance de todos, la Colección SIGNO constituye un canal de comunicación permanente, abierto a las propuestas del lector y a la producción novedosa de especialistas de reconocida trayectoria internacional, que contribuirá a la actualización de estudiantes, docentes y público en general, interesados en el conocimiento de los temas clave de la vida social contemporánea.

SIGNO, es sin dudas, la señal de que algo estaba faltando.

Títulos de la  colección
SIGNO

• ***La Comunicación en la Educación***

por Daniel Prieto Castillo

• ***La Mediación Pedagógica***

por Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez Pérez

• ***Seis semiólogos en busca del lector***

Saussure / Peirce / Barthes / Greimas / Eco / Verón

por Victorino Zecchetto (coord.), María Laura Braga,
Osvaldo Dallera, Mabel Marro, Karina Vicente

• ***La Pantalla Ubicua***

Comunicación en la sociedad digital

por Diego Levis

• ***La Dinámica Global /Local***

Cultura y Comunicación: nuevos desafíos

por Rubens Bayardo y Mónica Lacarrieu (comp.), Jesús Martín
Barbero, Néstor García Canclini, Marc Augé y otros autores

EDICIONES **CICCUS-La Crujía**



Este libro se terminó de imprimir en el mes
de abril de mil novecientos noventa y nueve en

Caligraf S.R.L. - Av. de Mayo 1430

1085 Buenos Aires - Argentina

Tel./Fax: 4383-1011/5514

