

El estudiante de educación virtual: proyección o reflexión

Rodolfo Uribe Iniesta *

RESUMEN

La intención de este trabajo es ofrecer una descripción y una reflexión sociológica de la dinámica de la educación *on line*, tal como realmente se experimenta en México, a partir de los testimonios que por siete años hemos seguido en el Seminario Nacional de Investigación en Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías, coordinado por el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Estos testimonios han sido muy ricos, porque han expuesto las inquietudes, logros y frustraciones de administradores, programadores, diseñadores, profesores y estudiantes de procesos formativos en línea y nos han revelado problemas e inquietudes comunes. Quiero hacer aquí una reflexión sobre cuestiones que deberían estar conscientemente implícitas en nuestra actividad, pero que normalmente no aparecen o se obvian. Sobre todo, ante la brecha entre lo que son nuestros discursos de motivación y trabajos de investigación acerca de la educación a distancia y en línea, y lo que realmente ocurre en la mayoría de los procesos reales de este tipo. Se intenta diagnosticar y reflexionar en torno a por qué, aunque el objetivo de la educación abierta y a distancia y virtual sea formar sujetos competentes para el autodesarrollo, en los hechos seguimos atados al patrón de comunicación de información o técnicas o saberes reducidos a información.

Palabras clave

Educación en línea, autodesarrollo, investigación, virtualización, experiencias significativas.

* Asesor del Seminario Nacional de Investigación en Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías, CRIM, UNAM. Av. Universidad s/n, Circuito 2, C. P. 62210, Cuernavaca, Morelos, Campus Morelos de la UNAM.

Abstract

The intention of this work is to offer a sociological description and reflection of the dynamics of the on-line education just as it experienced in Mexico. We will part from the testimonials that we have gathered in 7 years from the National Seminar of Research in Distance Education and New Technologies coordinated by the University of Guadalajara. These testimonials are very rich in the sense they've showed the achievements and frustrations from managers, programmers, designers, teachers and students using the on-line education; they have showed common issues among them. I also want to reflect about some aspects that should be implicit in our daily basis activities but they tend to be overlooked. The main issue is the difference between the motivational speeches and what really happens in the on-line learning practice. We try to make a diagnosis why if the main objective of virtual learning is to form competent and self-managed people in the real world we keep tied to the old patterns.

Key words: *on line learning, self-development, research, virtual, meaningful experiences.*

EN CONTRASENTIDO

Trato de reaccionar a la problemática de todo educador en su espacio de trabajo: entender por qué el alumno no aprende o, visto desde otra perspectiva, no se desarrolla como potencialmente sería posible que lo hiciera. En términos más concretos, por qué nuestros estudiantes –que son profesores de los sistemas virtuales– no aprovechan y desarrollan todas las posibilidades de los sistemas virtuales y abiertos de aprendizaje, que religiosamente se enumeran en cada texto y presentación, aunque en exámenes demuestran que conocen el discurso. Es decir, se trata de saber por qué están haciendo lo mismo que se hace en la educación escolarizada, e incluso, lo que ya es un vicio en la educación escolarizada, cuando la

modalidad abierta supone una visión diferente de la relación pedagógica y sus objetivos, y por lo tanto, desde su ejercicio, por su carácter autogestionario y abierto, tendría que superarlo en la práctica.

Sé que al plantearlo voy en contra de la corriente de uno de los mecanismos lógicos de promoción y ampliación de las utopías tecnocráticas, que es fijarnos en los sectores de avanzada y en las posibilidades y potencialidades, más que en las realidades. Así, no faltará quien aluda a la hipersubjetividad que ocurre en los usuarios del espacio virtual, pero la mayoría de los ejemplos son externos a los procesos académico-formativos, y siempre hablamos de importarlos a nuestro ámbito, aunque hemos avanzado poco, sobre todo

administrativamente, para que nuestro ámbito tenga la ductibilidad que permite esa hipersubjetividad.

Ésta es una ideología que compartimos como mantra religioso quienes trabajamos en este ámbito. Sin embargo, y particularmente en el caso de nuestras sociedades latinoamericanas, este planteamiento ayuda a profundizar en torno al carácter segmentario y discriminatorio que no han superado los nuevos procesos, que impide una socialización más profunda de los desarrollos que queremos impulsar y, sobre todo, los beneficios sociales que podemos aportar con nuestra actividad.

Como sociólogo, es mi obligación ver el todo y no engañarme con la proximidad de mi segmento social como haría cualquier persona normal o el especialista de otra disciplina. Los sociólogos sabemos que nuestra opinión inmediata y la de nuestro entorno siempre son las más relativas y, en ese sentido, falsas.

AL RITMO DE MIS PASOS ENTIENDO MI CAMINAR

Para responder al problema tengo que buscar la explicación en las condiciones sociales que determinan tanto a los participantes en los procesos virtuales de aprendizaje, como las características de los procesos de aprendizaje. Es decir, me remitiré a las cuestiones más generales del proceso, para regresar a la dinámica local de cualquier curso virtual. Nos enfrentamos, en el ámbito de cursos y gestión de proyectos, con una problemática determinada al exterior de nuestros procesos académicos, pero que tenemos que resolver con nuestras acciones pedagógicas.

Subrayo que este trabajo, más que un sentido propositivo, tiene una intención diagnóstica; que, por lo tanto, en lugar de proyectar la mirada de los lectores hacia fuera, pretende que miremos nuestra propio hacer, y que no busca motivar, sino señalar, encontrar lo que no funciona y por qué, entendiendo la educación como el desarrollo de personas capaces de seguir formándose, en lugar de entenderse como la comunicación de hechos, cosas, saberes e información ya establecidos o existentes. Para que lo primero ocurra, entiendo que la educación ha de caracterizarse, entonces, no por una transferencia exitosa, sino por un verdadero diálogo, encuentro, choque, integración compleja, entre entidades constituidas y en proceso de interconstitución, ya sea entre personas, entre personas y ambientes u objetos virtuales, o entre personas y contextos materiales. Así, el hecho formativo ocurre no como un mero intercambio, sino cuando acontece una experiencia significativa. La idea de experiencia, y sobre todo si es calificada como significativa, implica y presupone reflexividad, la capacidad y la acción de fijar la atención no en un objeto sino en una actividad, no el hecho sino el acontecimiento; por ejemplo, no en las palabras o los discursos, sino en el diálogo, en el proceso del diálogo y en la capacidad de dialogar. Y el sentido de la experiencia, por supuesto, es la constitución de sujetos, entidades capaces de ejercer los mayores grados de subjetividad, lo que implica no sólo conocer o manipular el

El hecho formativo ocurre no como un mero intercambio, sino cuando acontece una experiencia significativa.

mundo (el suyo o el de otros), sino crear el mundo (que entonces es el suyo y el de otros). Esta noción de diálogo y experiencia presupone, entonces, que ocurra el pensar en el sentido que define Emmanuel Levinas, que se constituye en el hecho de contemplar, incluir, implicar al otro, lo diferente, lo no sabido, lo que no es yo, en el propio hecho de considerar el hecho. Pensar realmente implica salir de lo propio, del yo mismo, y regresar para hablar desde un yo mismo que incluye la posibilidad y actualidad de lo diferente, lo ajeno, lo potencial o virtual, etc. (Levinas, 1993).

Pensar, conocer, aprender, implica salir, aceptar, considerar, tener en mente lo diferente, contrario, no esperado, y en realidad sólo se constituye en verdadero conocimiento nuevo cuando en lo concebido, en lo pensado, en lo elaborado, en lo entendido se suma, en forma compleja, lo inesperado, lo novedoso, lo contrario. El proceso de conocimiento y formación, así entendido, es lo contrario de un proceso de sucesivas validaciones o verificaciones.

En nuestro ambiente académico, virtual o no, abierto o escolarizado, está ocurriendo progresivamente lo segundo: la dinámica del estudiante es la de buscar validaciones para sus prejuicios, afirmaciones para sus prenociones, certezas para sus inseguridades. Y la autogestión que se espera de un estudiante a distancia se convierte en una mera selección de opciones que reflejan o refuerzan lo sabido o intuido, que ayudan a verificar lo propuesto, que casi siempre es una mera proyección del propio estudiante, antes que convertirse en un camino de acumulación de habilidades, capacidades, técnicas para plantearse problemáticas novedosas o vislumbrar nuevas opciones para viejas cuestiones. Esto lo notamos al observar las propuestas de tesis y de investigación:

No estamos formando **sujetos solventes** para producir conocimiento, sino **meros consumidores**, así sea de **técnicas, tecnologías o conocimientos**.

en su gran mayoría, no se pregunta nada, no se quiere saber nada, sólo se quiere aplicar o desarrollar algo existente para un caso local. Se da por hecho que la problemática no sólo ha sido definida sino que, incluso antes de la revisión de la literatura o experiencias anteriores, se considera que son problemas resueltos a los que sólo se quiere acumular más información. Esto es síntoma de una grave situación, que denuncia que no estamos formando sujetos solventes para producir conocimiento, sino meros consumidores, así sea de técnicas, tecnologías o conocimientos. Lo más grave es que esto va acompañando de una actitud y una conducta en las cuales, en cada encrucijada en la que se tendría que ejercer esa condición de sujetos, la autogestión, desde que se diseña un programa educativo, sobre todo si es de posgrado, hasta para realizar una actividad de una materia, en lugar de hacer un reconocimiento del universo y valorar la información contradictoria que incluye toda realidad, se reduce el campo de percepción a considerar como existentes sólo aquellos elementos que generen desde la recopilación de información un universo unívoco y homogéneo con una sola interpretación posible, que se convierte en programas educativos concebidos como mera oferta de información, de una información sesgada y preseleccionada que

impide al estudiante la problematización y la formación de criterios; y en investigaciones que sólo repiten las premisas de autores citados convertidas en supuestos hechos empíricos, a los que se agregan casos locales. Eso sí, en las introducciones y en las declaraciones de principio se hacen largas exposiciones sobre los métodos constructivistas, y en las presentaciones de los planes académicos se declara que están centrados en el estudiante y el desarrollo de su subjetividad. En el fondo encontramos funcionando unos prejuicios pedagógicos implícitos burdamente, conductistas, y la idea de que el ejercicio de la subjetividad es la mera proyección narcisista de los prejuicios.

Al respecto, en un nivel podemos hablar del problema de una recepción meramente discursiva pero no una asunción práctica de los enfoques ahora enmarcados en los paradigmas constructivistas, de complejidad o similares. El vicio viene de que esta forma de reproducción de las prácticas académicas comunica una visión del conocimiento como menú de teorías, y de las teorías como explicaciones totales de la realidad que hay que asumir incluso contra el sentido de las evidencias, y de que el proceso experimental se limita a eliminar la información contradictoria a la afirmación de la teoría o hipótesis. No se piensa que, por ejemplo, sobre todo en estos tiempos posmodernos, las teorías no pasan de ser afirmaciones locales, parciales, segmentadas, traslapables, compatibilizables, etc., que pueden recuperarse en el sentido foucaultiano de “caja de herramientas”, y que lo importante es la organización de éstas que nos puede inducir o requerir el universo estudiado, en lugar de reducir los elementos del universo a la visión unilateral de una teoría x. Si la formación de la subjetividad de las personas estuviera todavía mayormente

En estos tiempos posmodernos, las teorías no pasan de ser afirmaciones locales, parciales, segmentadas, traslapables, compatibilizables.

determinada por el sistema escolar, quizás ahí pararía el problema y sería más fácil de corregir.

En otro nivel, que también tiene que ver con esta condición psicológica del narcisismo, podemos ver esta misma actitud como la construcción de carreras y vidas que se convierten en una sucesiva e interminable búsqueda de aprobaciones; es decir, que las expresiones, las afirmaciones, los proyectos, las actividades en los cursos, las tesis y las investigaciones no buscan tanto la manifestación de la propia condición existencial o una indagación sobre lo ignorado o desconocido sino, antes que todo, la aprobación de una autoridad virtual. Se trata de una subjetividad subordinada a la aprobación, desde el nivel más inconsciente de sometimiento a todo tipo de autoridad, hasta el nivel más pragmático de búsqueda de presupuestos, financiamientos y puntajes para los estímulos académicos y programas de recompensa con que se maneja la actual política académica y científica.

Así, nos encontramos ante una combinación perversa de dos tendencias aparentemente contradictorias pero psicológicamente explicables entre el sometimiento previo a las autoridades, la búsqueda de aprobación como expresión de inseguridad afectiva o como pragmática social, y al mismo tiempo una proyección narcisista en la que todo registro de nueva



información y elementos del universo en construcción sólo han de reflejar un universo preconstruido unitario, unívoco y estático, fruto de la misma inseguridad que impulsa la conducta primaria. Y cuando en la carrera individual se transita a convertirse en profesor, esta inseguridad se traduce en que se olvida que, de acuerdo con el discurso de la educación a distancia, no importa que el alumno sepa más que el profesor, y de hecho se supone que deberían aprovecharse y reconocerse los saberes no calificados, registrados o certificados, y la inseguridad se manifiesta con un control sobre los alumnos que impide que cuando aparece la iniciativa de estos se desarrolle por caminos diferentes o más avanzados a los establecidos por la materia, curso o actividad.

En el diseño de programas escolares, cursos y *currícula*, esto se manifiesta en las limitantes tanto administrativas como estructurales para hacer que la oferta de

cursos y materias de una carrera o especialidad o sistema educativo general a distancia, funcionen como auténticos hipertextos que se presten a todas las modalidades posibles de interacción e interconstrucción y ordenación que exponen autores como Marie Laure Ryan (1994), por ejemplo.

A estas alturas del desarrollo de los programas de educación a distancia, no ver estos problemas sería justamente caer en el mismo vicio. Tenemos que reconocerlo y asumirlo como un fenómeno presente y encararlo. En este trabajo trato de explicarme por qué y cómo sucede esto, y la explicación la encuentro fuera del ambiente académico, pero en condiciones que determinan cómo se dan los procesos académicos, en particular los que son más adecuados y congruentes con los procesos sociales dominantes, que son los que caracterizamos como abiertos o a distancia.

EXIGENCIAS DE LA VIRTUALIZACIÓN

Cualquier sistema académico está obligado siempre a mirar el panorama amplio de la sociedad, para ejercer su función de mediador de la reproducción tanto del sentido como de las capacidades intelectuales y materiales para la reproducción material y social de la misma, o su transformación con un nuevo sentido. Aunque parcial y localmente la educación a distancia ha tenido mucho éxito y ganado prestigio respondiendo a la capacitación para habilidades específicas y localizadas, mi opinión es que en la sociedad actual esta forma de educación, sobre todo por su imbricación creciente con las nuevas tecnologías, se ha convertido en un proceso central estructurante de la sociedad, y como tal, tiene que asumir una responsabilidad global frente a la sociedad.

Durante los últimos siglos, la visión amplia de la sociedad era posible y hasta cierto punto era creada por los intelectuales, agrupados en instituciones, primero religiosas, luego académicas. Sin embargo, así como demuestra Godelier (1989) que las funciones de la reproducción social pueden cambiar de lugar institucional, de los ámbitos de la religión a los

del parentesco, y ahora a los de la economía, esta función de crear el panorama, la capacidad de visión, lo visible, lo que se puede saber, lo que se puede decir de una sociedad, puede haber transitado a nuevas instancias. Una clave que propone Godelier es encontrar dónde se generen, difunden y reproducen las normas realmente seguidas y obedecidas por una sociedad. Esta transición, que Michael Polanyi (1989) documentó en la modernidad hacia los sistemas económicos y que Habermas (1987) calificó de sistemas no discursivos, parece haber pasado hacia lo que Guy Debord (2003) llama la sociedad del espectáculo, donde la generación de modelos de vida aparece, según Anthony Giddens (1991) y Zygmunt Bauman (2007), justamente en los espectáculos –o sea, los medios–. Sin embargo, aunque el orden, el modelo se genere ahí, hay una reconfiguración, una rearticulación, reformulación de la realidad, que adecuadamente Pierre Lévy (1999) define como virtual. No se trata meramente de una digitalización de los procesos sociales, que sólo traería consecuencias de una mayor aceleración y simbolización de los procesos, como explica Negroponte (1994); se trata de una diseminación, descentralización, copresencia, intercreación y desactualización de los procesos, y Lévy la expone como dinámica paralela de la virtualización de éstos, pero en realidad hay una virtualización modélica que determina y estructura las demás virtualizaciones, una virtualización arquetípica dominante, central y mandante, que se evidencia cuando queremos encontrar la estructuración actual de la sociedad y determinar sus características: la virtualización de la economía y de las propias finanzas en una financierización de todo proceso económico y, finalmente, social. Esto explica las velocidades y el sentido que adquieren

Cualquier **sistema académico** está obligado siempre a mirar el **panorama amplio de la sociedad**, para ejercer su función de mediador de la **reproducción material y social** de la misma, o su transformación con un **nuevo sentido**.

los demás procesos, porque resuelve la ecuación que se plantea todo historiador de la tecnología: las técnicas siempre han estado ahí, pero sólo se usan y dominan un paisaje social si el grupo hegemónico les encuentra sentido para organizar su utilización. Marx explica ampliamente cómo las fuerzas productivas potenciales, virtuales, siempre han sido superiores a su aplicación y siempre se encuentran retenidas al sentido de utilización y dominación de un grupo social. Es la explicación, por ejemplo, de por qué desde los años setenta conocemos las técnicas, tecnologías y formas de organización para revertir los procesos de contaminación e impacto ambiental y, sin embargo, hemos dejado avanzar el calentamiento global del planeta; y de por qué en nuestro parcial campo nos sorprende encontrar limitantes en el uso de *softwares* y en sus aplicaciones y su acceso universal, simplemente porque un señor quiere enriquecerse más allá de lo razonable; o por qué la red que al mismo tiempo permite la expresión universal, lo hace de una manera centralizada y controlable, como lo demuestran las políticas saudíes y chinas de acceso, y norteamericanas y empresariales de supervisión. Y entonces esta virtualización, cuyo arquetipo y orden viene de la financierización, como eje central de la sociedad moderna, no es un accidente, sino una política deliberada impulsada

Las técnicas siempre han estado ahí, pero sólo se usan y dominan un **paisaje social** si el grupo hegemónico les encuentra sentido para **organizar su utilización**.

desde los centros políticos y académicos, como lo expone Eric Hobsbawm (s/f).

Para nuestro propósito requerimos una visión panorámica de la sociedad, pero ahora luchamos con desventaja frente a los espacios donde ésta se produce tanto como imagen, legitimación y comunicación, en el ámbito de los medios de comunicación masivos, integrados plenamente a una estructura hegemónica de representación política empresarial y al nivel de la estructuración real de la sociedad, que se da en los ámbitos financieros. Es decir, en buena medida, la velocidad, volatilidad, inmaterialidad, precariedad y transitoriedad provienen tanto de la nueva lógica de los procesos financieros y de las lógicas del *show business*, como de las tecnologías de la información.

En ese sentido, lo que entendemos por conocimientos socialmente dominantes y estructurantes, socialmente validados y, sobre todo, valorados, ya no se dan en el ámbito académico, pues en éste el conocimiento o los conocimientos ahora sólo pueden aparecer no como guías estructurantes dotadoras de sentido de la sociedad, sino como reflejos, seguimientos, legitimaciones, o como críticas, con menos posibilidades que antes de convertirse por sí mismos en capital social.

Ésa es la situación en la que se mueve la educación en general en esta época: ayudamos al seguimiento, validación, profundización, reproducción de estos contenidos y sentidos, elevados por su uso social a conocimientos; generamos meros usuarios y actuantes de estas determinaciones, con lo que aseguramos, hasta un punto muy incierto, según las reglas del propio sistema, la inserción de los individuos en éste, o generamos capacidades propias de los individuos para negociar y transformar su participación en lo social, en las virtualizaciones, en la

reproducción concreta de la propia sociedad, o incluso en los espectáculos, como creadores y productores.

La pregunta crucial actual está en la cuestión de la subjetividad, que se les presenta a los educadores en línea en todos los niveles: desde la mayor amplitud de lo social, hasta el diseño de los objetos virtuales, que han de entenderse siempre como un lugar de interfaz entre la subjetividad de los diseñadores-educadores y de los usuarios-educandos. Y dada la virtualización de lo social, la condición de lo social actual como espacio y noosfera, como espacios diseñados, la cuestión es igual tanto para la vida real material e intelectual, como para un escenario informático. Por ejemplo, la reducción de la vida social, la absorción del tiempo libre total de los individuos en los centros comerciales hiperdiseñados para dirigir las conductas y controlar quién accede a éstos, plantea casi al mismo nivel la cuestión del enfrentamiento de la subjetividad congelada impuesta por el diseñador, y las posibilidades de subjetividad del usuario, actor.

Aterricemos en nuestro tema. Dada la práctica concreta de la mayoría de los proyectos de educación en línea, la cuestión es si debemos seguir concentrados en nuestras pequeñas parcelas, desarrollando trabajos de profundidad para resolver necesidades concretas, particularizadas, de probada rentabilidad y utilidad, o si, observando el contexto tecno-social contemporáneo que caracteriza incluso a nuestras sociedades locales, nos decidimos a entender y enfrentar el reto del

papel central y estratégico de la educación a distancia o en línea, incluso para transformar los procesos de aprendizaje dentro de institucionales escolarizadas presenciales, y sobre todo, para transformar los contextos tecnológico-simbólicos públicos en procesos de formación social permanente. Eso se está dando, a la par que avanzan las propuestas y los discursos de investigadores aislados, pero —en particular en nuestro contexto nacional— aún no hay una determinación institucional seria que ataque, tanto en profundidad como en extensión, el reto de resolver las demandas y necesidades de la sociedad abierta general mediante los instrumentos, materiales y perspectivas que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Así, no se trata de reaccionar a las demandas de individuos, empresas e instituciones, sino de construir propuestas hacia la sociedad general.

Luego entonces, la educación en línea es producto, manifestación y síntoma directo de las transformaciones económico-sociales de los últimos veinte años. Aparece como una respuesta, aunque no siempre como un remedio. Y, por supuesto, también puede ser una alternativa, siempre y cuando no olvide los retos y funciones a los que toda educación debe responder en todos los tiempos, y las potencialidades intrínsecas que significa.

Esta forma de educación es posible y está determinada por las condiciones tecnológico-económico-organizativas de la sociedad actual, que se traducen en formas específicas de cooperación e integración temporales con veloz rotación en

La **educación en línea** es producto, manifestación y síntoma directo de las **transformaciones económico-sociales** de los últimos veinte años.

los procesos productivos, en la individualización de los procesos de aprendizaje con la responsabilidad activa del receptor y la eliminación de la subjetividad actual del educador, en formas de adquisición de conocimientos como simple información, en tiempos limitados pero diseminados aleatoriamente para la adquisición de esa información, y en imaginarios particulares que valoran a la información como conocimiento en sí y reducen la experiencia a la mera adquisición de la información. La imagen de que el conocimiento “se adquiere” y se reduce a “información”, sugiere un proceso en el que prevalece el arquetipo del consumo y las elecciones racionales, donde el educando potencial *on line* es considerado como un consumidor cuya realización óptima depende de sus condiciones de acceso perfecto a toda la información disponible sobre su universo, y el universo, paradójicamente, bajo el control de este imaginario, se reduce justamente a lo existente *on line*.

Esto coincide con la descripción que hace Bauman (2007: 21) del cambio socioeconómico actual, donde “la tarea general de preservar en masa las cualidades que hacen del trabajo algo vendible se convierte en preocupación y responsabilidad de individuos, hombres y mujeres [...] a quienes tanto políticos como publicistas alientan y arrastran a hacer uso de sus mejores cualidades y recursos para mantenerse en el mercado, a incrementar su valor de mercado y a no dejarlo caer, y a ganarse el aprecio de potenciales ‘compradores’, siendo preferibles los empleados flotantes, desapegados, flexibles y sin ataduras, empleados ‘generales’ [...] y, en definitiva, descartables”.

Así, en la educación abierta se transfiere toda la responsabilidad y subjetividad del proceso al educando, a quien se le presenta con la ambigua cara de la libertad,

pero se le impone contar con un perfil de una fuerte determinación e iniciativa. El reto, entonces, es cómo demoler las instituciones burocratizadas e identitarias y las formas de conocimiento dirigido y canalizado que bloquean esa iniciativa. Pero descubrimos luego, en el ejercicio mismo, que los propios actores se cierran a esta apertura de accionar, al refugiarse en elecciones con el sentido narcisista ya apuntado.

Si se considera a la educación en línea como una reacción “natural” a las necesidades de las nuevas sociedades y de los nuevos individuos determinados, sociogenéticamente producidos por éstas, hay que dejar en claro que hablamos más de individuos ahora que en los tiempos presenciales.

Ahora el colectivo, el grupo, lo social, se ubica cada vez más sólo del lado de la institución emitente de la señal, de quien establece, mantiene, propone y administra

En la educación abierta se transfiere toda la responsabilidad y subjetividad del proceso al educando, a quien se le presenta con la ambigua cara de la libertad, pero se le impone contar con un perfil de una fuerte determinación e iniciativa.

la red, la escuela. Pero este grupo puede, aunque aparezca actual en la comunicación, haber desaparecido después de subir su plataforma a la red. Así, en virtud de la erosión que propone la velocidad requerida por una mayor rentabilidad basada en mayor inversión en tecnología y menos trabajo humano, se virtualiza. Todos conocemos la tendencia a buscar cursos autoadministrados basados en la mera consulta, acceso, uso de los conocimientos, información, procesos de personas ya muertas, pero sobre todo ya cesadas, o a quienes se les pagó una sola vez por su trabajo. Rifkin se equivoca totalmente cuando afirma que “el capital intelectual rara vez se intercambia” y que, “por el contrario, los proveedores lo retienen rigurosamente y lo arriendan u ofrecen a otros la licencia de uso por un tiempo delimitado” (2000: 15). En fin, es trabajo que sigue utilizándose infinitas veces donde sólo sobrevive un escaso aparato administrativo que inscribe y cobra, y un aparato informático igualmente escaso que sostiene y administra la red y desaparece el aparato docente, que en principio simplemente se remite a lugares más lejanos que otorgan la licencia, pero termina desapareciendo. Así, el ideal dominante de la educación *on line* y en productos encapsulados como discos compactos,

DVD, etc., la subjetividad del educador es un hecho tan lejano y terminado, muerto, como lo encontramos en un libro.

Luego de siete años de experiencia escuchando y calificando proyectos y experiencias reales de educación *on line* en México, vemos que el problema pedagógico es que se imponen dos palabras: productividad, como número de titulados, y rentabilidad, como dinero producido para la institución. Todas las consideraciones, implicaciones, sustratos de contenidos, de formas pedagógicas y de formación y aprendizaje, son obviadas, al grado de que quienes manejan todo el proceso normalmente –en la vida real y no en los proyectos– no saben absolutamente nada de estos temas. Los resultados en lo social en cuanto a pertinencia de la formación de individuos procesados por el sistema de educación en línea, desaparecen incluso del horizonte intelectual del administrador. No hay responsabilidad, como en todos los nuevos procesos empresariales que dominan al mundo, incluso como forma de gobierno, como sostienen Osborne y Gaebler (1994); la responsabilidad ha de asumirla cada individuo consumidor, el cual, a partir de la única instancia formativa realmente presente –omnipresente, diríamos– en cada instante de su vida, de manera por demás íntima, es decir, en



relación y diálogo con su fuero interno, sin otras mediaciones que los medios de comunicación, se forma en una ideología hedonista-competitiva, en una economía personal de satisfacciones directas individuales e inmediatas, sin valorar otra forma de validar su pertinencia social como miembro de la sociedad que no sea el autocalificarse como exitoso en los términos propuestos por los medios, es decir, alcanzando un alto nivel de capacidad de consumo y de imagen.

Ésa es la tendencia extrema a la que empujan las formaciones sin criterio, que inconscientemente funcionan bajo los lineamientos técnico-exitistas, y la cual, como característica de la posmodernidad, convive con todo tipo de situaciones, desde el analfabetismo clásico hasta el analfabetismo funcional, y todas las formas de escolaridad, formación e instrucción. Es en este interregno, en medio de estas posibilidades, que todos estamos actuando. Y eso es lo más importante, actuar, ejercer la subjetividad, recordando que simplemente hacer no es actuar. Es decir, tener consciencia de qué está ocurriendo, qué hacemos, por qué lo hacemos, para qué lo hacemos, fijarnos objetivos y actuar sobre los procesos. Y al mismo tiempo, ése debe ser el contenido central de nuestros procesos educativos: enseñar al individuo a ser autónomo, lo que implica ser consciente de su medio (ambiental y social) y actuar sobre la manera en que se relaciona con él y cómo lo está produciendo y reproduciendo con su propia acción; por lo tanto, se trata de que sea consciente de su acción en sus colectivos humanos implícitos, voluntarios o involuntarios. Y esta posibilidad de ejercer o poseer la subjetividad está determinada por la amplitud del horizonte intelectual, que es lo que amplía o reduce las capacidades de actuar.

Enseñar al individuo a ser **autónomo**, implica ser consciente de su **medio (ambiental y social)** y actuar sobre la manera en que se relaciona con él y cómo lo está produciendo y **reproduciendo con su propia acción**.

Pero hay que considerar una limitante más, un obstáculo mayor: la simulación. En este proceso de erosión de los procesos formativos hasta su reducción a un interfaz entre el espacio bidimensional de la pantalla, como insumo único, con los contenidos docentes que aparecen como objetos muertos, residuos de otros seres que ahí pasaron, redactaron o programaron, y el espacio multidimensional del individuo, la reducción a la unidimensionalidad no se limita sólo a la pantalla, sino que incluye los posibles planos de realidad y, sobre todo, de significación del lenguaje. Para los menores de treinta y cinco años, la pantalla, la imagen, es lo único real. Portillo y Hartza (1995: 21) explican que:

...una de las características que seducen del mundo de los ordenadores es la idea de que éstos nunca mienten. Por ello, hay incluso quien encuentra un compañero ideal en el ordenador: un compañero sumiso, que siempre obedece y que no engaña. Se busca una identidad que no esconda nada, igual a sí misma.

La imagen no es vista como algo producido, sino sólo producente o, cuando menos, proponente. No hay detrás mediaciones ni procesos con todas sus posibilidades de distorsión. La pantalla no

refleja ni manifiesta, no es un símbolo ni un simbolizante, como le exigirían las anteriores generaciones. La pantalla es. Pero además, es lo verdadero, en sentido de ejemplar, no de propositivo, sino de impositivo.¹

En ese sentido, hablen con cualquier persona menor de treinta y cinco años y no creerá que puede hacer cosas contrarias a sus deseos, que puede autoobsaculizarse; en resumen, no cree que pueda existir algo como el inconsciente, y en el caso que nos importa, cree que al invocar o decir algo, al usar una palabra o concepto, esto ya adquiere existencia fenoménica. Así, académicamente, ahora todos afirmamos que trabajamos con sujetos y no individuos, y con comunidades académicas y no grupos escolares, cuando más que nunca ocurre lo contrario. Todas las investigaciones ahora se hacen con base en encuestas sobre lo que la gente opina, piensa y dice –entendiendo estas tres acciones como sinónimas–, y eso se interpreta en los resultados como lo que hace, como lo que es. Si hacemos un análisis fenoménico de lo que se hace, de lo que ocurre, y no discursivo –de lo que se dice, de lo que se opina–, fácilmente salta la falacia. Los jóvenes menores de treinta años, los “ochenteros” o “nativos virtuales”, como se autodenominan en nuestras aulas, los más mediatizados en todos los sentidos, aunque se presentan más descreídos y sin ilusiones que nosotros, en realidad creen en lo que ven y lo que oyen, creen en las pantallas, y para ellos las palabras son planas, como las pantallas pantallas frías de LCD (obviamente, no de LSD, lo que implicaría evasión, ilusión, alucinación, imaginación y

deseo). En ese sentido, la educación en línea implica un riesgo que poco se considera en el diseño de los cursos: podemos fomentar esta adoración irracional y esta ilusión de unidimensionalidad.

Jean Baudrillard (2002: 188) resume este proceso que ha significado la virtualización, acerca del cual hemos pasado de concebirlo como un proceso reflexivo entre lo observado y el observante, a considerarlo una mera proyección de lo proyectado, en la que el observante se va convirtiendo en lo proyectado por la pantalla. Afirma Baudrillard:

...ya no existen la escena y el espejo. Hay, en cambio, una pantalla y una red. En lugar de la trascendencia reflexiva del espejo y la escena, hay una superficie no reflexiva, una superficie inmanente donde se despliegan las operaciones, la suave superficie operativa de la comunicación.

En ese sentido, al imponerse la tendencia máxima, no importa, entonces, cuál es la situación de nuestro estudiante, porque desde nuestra pantalla vamos a imponerle lo que queramos, además sin que nos importen los resultados de la aplicación de lo que impartamos, porque eso es su responsabilidad. Lo único que nos importa, en todo caso, son sus condiciones de acceso, su accesibilidad –económica e informática– a nuestros servidores y plataformas, y en un segundo nivel, a nuestros contenidos, y eso se resuelve facilitando el acceso vía reducción de las operaciones, condiciones intelectuales necesarias para llegar a nosotros, y a través de la mercadotecnia que lo convenga de que vale la pena pagar y esforzarse por estar con nosotros. El último de los procesos es

¹ Por ejemplo, en tesis de análisis de mensajes culturales (López, 2002) en productos culturales, se analizan las películas como hechos únicos y totales, y no el que la película está determinada no sólo por el guión, sino por la novela original en que se basa el guión, sobre la cual el guionista, el director, el fotógrafo y, finalmente, los actores reelaboran, interpretan y recrean.

externo a los procesos pedagógicos, pero el segundo atenta directamente contra la formación y la pedagogía. De hecho, a partir de que el problema se define bajo el criterio de las meras condiciones de acceso, lo pedagógico desaparece bajo los imperativos de la mera comunicación-información.

Y esta concepción de educación-información llega a afectar incluso a los procesos presenciales. Por ejemplo, tuve un grupo que, al darle la bibliografía para fotocopiar al inicio del curso, ya no regresó a tomar clase conmigo, porque dijeron que así podrían tomar curso con otro maestro y llevar en realidad dos cursos, leyendo las dos literaturas. Nunca les pasó por la cabeza que lo interesante era cómo se analizaban los textos y las perspectivas propuestas por los maestros, y que en un curso de metodología de investigación, justamente el objetivo estaba en la práctica, no en el “contenido” de los textos. Es decir, desaparece la idea del aprendizaje del hacer y nos guiamos, en línea y presencialmente, al recibir o al impartir o administrar cursos, bajo los principios de la más arcaica e improductiva lógica del calificado por Freire como “conocimiento bancario”; confundimos aprender con acumular información, que además, supuestamente, creemos que nos da el “cómo hacer” o “nos desarrolla competencias”. Este fenómeno es interesante porque nos habla de que la formación real de los individuos no está ocurriendo en los ámbitos educativos ni virtual ni presencialmente; de que las formas de actuar y de creer qué y cómo se aprende, las ideas que guían sus acciones, los individuos las están aprendiendo en otras partes. Si no, ¿cómo se puede explicar que no se trata de que sólo por rentabilidad desaparezcamos a los maestros en la virtualización, sino de que para los propios estudiantes

desaparezca la necesidad del maestro, en cualquier propuesta pedagógica en que éste se presente?

Y la misma concepción nos habla de una ideología ya establecida sobre la educación: acumular información y titularse. No se trata ya del capital cultural de Bourdieu, que es un saber hacer, un *habitus*, una institucionalización, etc., sino de una inversión directa en bienes supuestamente rentables: una información, un título; pero éstos, por supuesto, están expuestos a la “destrucción creativa” del mercado a que se refería Shumpter, y exponen al individuo a la quiebra no sólo económica, sino moral y psicológica, porque su realización no depende de él, sino de las condiciones del mercado. Incluso, en caso de éxito, saber sólo lo que el mercado requiere puede tornarse, para el individuo, en la forma más sutil y exitosa de supeditación que pueda imaginarse, por la alta dependencia y fragilidad frente a fenómenos ajenos a él que ello le supone.

Por otra parte, esta lógica de unidimensionalidad, según la cual lo que aparece o se dice es lo que se hace o piensa, nos oculta otra situación. Aparentemente los estudiantes se muestran ávidos de información, pero cuando estudiamos los procesos de aprendizaje real que siguen, cuando calificamos los trabajos,

El proceso de búsqueda de información de los estudiantes está regido por la simple idea de justificar, legitimar, verificar o demostrar un prejuicio anterior al proceso de enseñanza.

encontramos que las búsquedas de información han sido pobres y muy sesgadas, y que el sentido del trabajo casi nunca ha sido el de aprender algo que no sabían antes de comenzar el curso, sino cada vez más, y sobre todo con las presiones de los índices de titulación, el mero refuerzo de prejuicios anteriores al proceso educativo. El proceso de búsqueda de información de los estudiantes está regido por la simple idea de justificar, legitimar, verificar o demostrar un prejuicio anterior al proceso de enseñanza, y cae más llanamente en la mera proyección individual a que se refiere Deveraux (1987). Así como cada vez más priva la idea de que si se cita a un autor, uno se está afiliando a su corriente o está siguiendo su teoría, ya no se considera que el uso de los autores tenga como fin elaborar pensamientos originales criticándolos. Se piensa que el objetivo de un proceso educativo es buscar elementos para, en el mejor de los casos, argumentar una idea o prejuicio recibido de alguna manera no razonada sobre cualquier tema. Esto implica procesos de búsqueda que desechan cualquier información que contradiga nuestro prejuicio, en lugar de considerarla en una suma compleja y de aceptar que la experimentación precisamente busca poner en riesgo nuestras hipótesis, no confirmarlas, y de ahí, vemos en nuestros estudiantes un paso inmediato a que cualquier crítica o información que contradice el prejuicio se convierte en un ataque a su identidad personal. Por un lado, encontramos que el viejo objetivo de la educación de transformar al educando, de verlo desarrollarse cambiando su manera de pensar sobre las cosas y sobre sí mismo, ha desaparecido del horizonte intelectual tanto de alumnos como maestros, y además se nos revela una condición sociológica de extrema fragilidad identitaria psicológica que

busca el ámbito de aprendizaje como forma de proyección y autovaloración.

Así, nuestros objetivos formativos se ven impedidos por un vicio respecto al sentido de los procesos académicos y una reducción del horizonte intelectual de los programadores, diseñadores, profesores en línea; a la par, se ven obstaculizados por un fenómeno social que ha llevado a los individuos a buscar su realización y búsqueda de reconocimiento en lo que tendrían que ser procesos meramente de riesgo, error y búsqueda intelectual. Es decir, al mismo tiempo se le carga a la educación –sobre todo en la modalidad en línea– la responsabilidad de aportar a los individuos la seguridad de una identidad social realizada, en lugar de que sea un espacio de formación y desarrollo de personalidades, que tendrían que realizarse en los terrenos sociales de la economía, la política, la afectividad sentimental, etc.

LAS CONDICIONES DEL NUEVO INDIVIDUO Y LA EDUCACIÓN VIRTUAL ANTE EL RIESGO DE LA INTRASCENDENCIA

A diferencia de otros tiempos, y sobre todo en los procesos en línea, confrontamos individuos de identidad fragilizada que se refugian en los procesos pedagógicos no para confrontar la otredad, aprender lo no imaginado o acceder a lo nuevo, sino para proyectar y reforzar una identidad, haciendo coincidir, además, la identidad profesional con la identidad total. Así, a la inserción social, como función de toda educación, se le agrega cada vez más, quizá por el no acceso corporal y el relativo anonimato, según el tipo de curso, la función de dotar-reforzar la identidad social de un individuo, reducida o utilizada como identidad psicológica, y éste es un

factor que impide la adquisición, desarrollo, generación de nuevos contenidos, habilidades, etc.

Tenemos que pensar que el individuo actual se está constituyendo en su intimidad, no en relación con un grupo cercano familiar, sino cada vez más en la relación directa de un diálogo interno con los medios de comunicación, donde “lo social” específico y particular, y sobre todo lo común con vecinos, conciudadanos y conacionales, es la no experiencia –o lo que Giddens (1991) denomina “el secuestro de la experiencia”– del consumo cultural mediático. Los acontecimientos son traducidos a mensajes mediáticos, y son vivenciados por el individuo contemporáneo justamente como consumo mediático. La educación en línea, entonces, encuentra un enorme potencial, al acercarse a él en una forma bastante accesible para él; pero al mismo tiempo

esto se revierte contra los objetivos de una educación o formación, en tanto se trata de un individuo que ya tiene muy limitado su horizonte de capacidades de registrar experiencias, al mismo tiempo que está ya de entrada saturado de “información”. Así, la educación en línea corre el riesgo de meramente sumarse al proceso de consumo mediático de información, sin generar la diferencia que supone un verdadero proceso formativo. En resumen, el reto permanente de la educación en línea, para cumplir con sus objetivos formativos, es cómo generar un impacto, una reacción, una asimilación, diferente al mero consumo mediático-informativo en el que viene encuadrado el individuo. Y esto implica la paradoja de enseñar, provocar desde lo virtual, la capacidad de experimentar y desarrollar, crear lo “real”, incluyendo la posibilidad de “nuevas realidades”.

El reto permanente de la **educación en línea**, para cumplir con sus objetivos formativos, es **cómo generar un impacto, una reacción, una asimilación, diferente** al mero consumo mediático-informativo en el que viene encuadrado el individuo.

BIBLIOGRAFÍA

- Baudrillard, Jean (2002) "El éxtasis de la comunicación", en *Posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Bauman, Zygmunt (2001) *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guy, Debord (2003) *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Deveraux, George (1987) *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Barcelona: Siglo XXI.
- Giddens, Anthony (1991) *Modernity and Self Identity*. Stanford University Press.
- Godelier, Maurice (1989) *Lo ideal y lo material*. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, Jürgen (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus.
- Hobsbawm, Eric (s/f) *El ataque a la razón. El neoliberalismo*. Mimeo.
- Levinas, Emmanuel (1993) *Entre nosotros*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Lèvy, Pierre (1999) *¿Qué es lo virtual?* Buenos Aires: Paidós.
- López Uribe, Eugenia (2002) "La representación social de la cultura junky. Análisis de cinco películas de habla inglesa", tesis de maestría. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Negroponte, Nicholas (1994) *Ser digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Osborne, David y Ted Gaebler (1994) *La reinención del gobierno*. Buenos Aires: Paidós.
- Polanyi, Carl (1989) *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta.
- Portillo, Eloy y Juan Hartza (1995) "Los sujetos ante el mundo digital", en revista *Archipiélago*, núm. 23, Madrid.
- Ryan, Marie-Laure (2004) *La narración como realidad virtual*. Paidós.
- Rifkin, Jeremy (2000) *La era del acceso*. Barcelona: Paidós.

