

Desarrollo organizativo del e-learning

Jordi Planella
Israel Rodríguez
Mark Warschaver

P06/M1102/01578



Aspectos sociales y culturales del e-learning

Jordi Planella

Israel Rodríguez

Mark Warschaver

Índice

Introducción	9
Parte I. Del e-learning y sus otras miradas: una perspectiva social	
Resumen	13
1. Internet e innovación social: ¿promesa o realidad?	15
2. Situando al e-learning	21
3. Resituando el e-learning desde la mirada social ..	23
4. Investigando la perspectiva social del e-learning	25
5. Las universidades y el compromiso social desde el e-learning	27
6. Social e-learning	29
6.1. Factores socioculturales del e-learning	29
6.2. La equidad y el e-learning	30
6.3. <i>Lifelong learning</i>	31
6.4. <i>Empowerment</i> y e-learning	32
6.5. Motivar para transformar	32
6.6. Sujetos comprometidos en red	33
6.7. Hacerse persona	34
6.8. La liberación de los sujetos	35
6.9. Dar valor en la red	36
7. Socializando el e-learning	37
Bibliografía	38

Parte II. La reconceptualización de la división social

Resumen	43
Introducción	44
1. Un “agujero en la pared” en un barrio marginal	45
2. Una ciudad de la era de la información	47
3. Un laboratorio informático modelo	51
4. Tecnología para la inclusión social	55
5. Modelos de acceso	57
6. Alfabetismo	59
6.1. La división del alfabetismo	60
6.2. La adquisición del alfabetismo	62
6.3. El alfabetismo y el acceso a las TIC	63
Conclusión	67
Agradecimientos	69
Notas	69
Referencias	
 Parte III. Aspectos sociales y culturales del e-learning. Utopías y distopías formativas	
Introducción	77
1. TIC y cambio social	81
1.1. Un nuevo escenario para lo social: la sociedad red	83

2. Sociedad red y educación	89
2.1. ¿Un nuevo paradigma educativo?	89
2.2. Antropología del e-learning	92
2.2.1. Interacciones, subjetividades y e-learning ...	92
2.2.2. Los cuerpos y el e-learning: silencios y ecos en las aulas virtuales	94
2.2.3. Espacio, tiempo y e-learning	96
2.3. Las TIC y las otras comunidades	98
3. Situando el e-learning: retrospectivas desde lo social	103
4. Aspectos sociales, culturales y éticos del e-learning	105
4.1. El carácter jánico del e-learning	105
4.2. Repensar los límites y finalidades sociales del e-learning: inclusión y exclusión	109
4.3. Perspectiva social del e-learning y transformación del paradigma educativo	113
5. Márgenes digitales: el e-learning como agente social	117
5.1. Repensando la divisoria digital	118
5.2. Experiencias de <i>social e-learning</i>	118
5.2.1. La casa de Shere Rom	119
5.2.2. ¿Qué pasó con el sueño de emigrar? Una experiencia de e-learning y estudiantes inmigrantes	120
6. Anexos	127
6.1. Experiencias de <i>social e-learning</i> : un esquema	127
6.2. Declaración de e-learning para la inclusión social	129
Bibliografía	131

**La tecnología es una dimensión fundamental
del cambio social.**

Manuel Castells

***El mito popular dice que las redes son poderosas,
globales, rápidas y baratas [...]. No es necesariamente
así. Nuestras redes pueden ser conexiones frustrantes, caras
y poco fiables, que interfieren el trabajo útil.***

Clifford Stoll

Introducción

El contenido de este módulo se organiza a partir de unos artículos seleccionados como base para el análisis y la reflexión sobre los aspectos sociales y culturales del *e-learning*.

El concepto –por no decir realidad– del *digital divide* avanza de la mano de la sociedad de la información. Plantear la formación como uso intensivo de tecnología presenta de antemano una necesidad evidente: la posibilidad o no de acceso a la información. Ni todas las sociedades ni todos sus sectores disponen hoy de las mismas facilidades de acceso a las tecnologías de la información. A pesar de ello, no queremos ni debemos centrar el debate de este módulo en la brecha digital, sino que queremos profundizar en la riqueza y diversidad de los aspectos sociales y culturales del *e-learning* una vez superada la dificultad de acceso a la información.

La humanidad afrontaba el último cuarto del siglo XX con la pretensión de hacer llegar la cultura y especialmente la formación a todo el planeta. El objetivo de reducción de los índices de analfabetismo y de la plena escolarización en países no desarrollados o en vías de desarrollo, así como en las bolsas evidentes de pobreza existentes en los países desarrollados, parecía estar bien encaminado. Con la irrupción del World Wide Web y su uso en la educación, abrimos una nueva etapa. Por una parte, las posibilidades de hacer llegar la información a cualquier sitio aumentaron inexorablemente, pero por otra parte, la dependencia de las infraestructuras tecnológicas obligó a sociedades, países y personas a la adaptación a un nuevo medio. Y una vez más, en este nuevo proceso, crucial para la sociedad que se está construyendo en el siglo XXI, se mostraron las evidencias de una división social marcada ahora por la posibilidad o no de acceso a la información.

Parece evidente, por tanto, que los aspectos sociales y culturales afectan de forma determinante, como siempre, a la educación. Pero quizás si bien ésta siempre ha comportado un alto nivel de socialización, hoy más que nunca, se manifiesta abiertamente mostrando la riqueza de sus posibilidades. Podemos socializar con mucha más facilidad saltando la

barrera física de nuestro contexto inmediato a través del e-learning. Se nos muestra claramente la diversidad cultural existente en la Red. Necesitamos, por tanto, nuevas formas de lectura social, de aprendizaje, que nos permitan comprender esta diversidad e interiorizarla como un elemento más de nuestra formación y de nuestro análisis de la realidad.

La intención de este módulo es mostrar a los participantes la diversidad de los elementos que debemos tener en cuenta en los procesos de diseño y de dirección de instituciones o programas de e-learning. Una institución o un programa que use intensivamente las tecnologías no puede ser ajeno a la realidad social y cultural de la sociedad de la información. Las organizaciones superan su contexto inmediato para globalizarse a partir del uso de la Red. Las personas acceden desde cualquier lugar y hacen evidente su origen cultural. Todo ello debe ser tenido en cuenta y gestionado para sacar el mejor rendimiento y provecho educativo de ese potencial.

Os presentamos aquí estos artículos con la intención de mostrar diferentes elementos de esta diversidad y de cómo éstos afectan al mundo de la educación. Aparte de una aproximación más conceptual a la brecha digital, mostramos también realidades del mundo universitario y empresarial.

Así pues, con este material se pretende:

- Favorecer la capacidad de análisis y reflexión en torno a los principales cambios sociales y culturales que la denominada **sociedad de la información** tiene para el ámbito educativo.
- Proporcionar herramientas de análisis crítico sobre las principales consecuencias sociales y culturales de la implantación de dispositivos de **e-learning** en nuestras sociedades.
- Fomentar el análisis, crítico y a la vez argumentado, sobre las implicaciones antropológicas, sociales y culturales de la adopción de dispositivos de **e-learning** en nuestras prácticas sociales, con la finalidad de vislumbrar y comprender algunos de los principales retos y repercusiones que estos cambios tienen para la comprensión, el análisis y formas de intervención y acción social ante determinados problemas sociales; sobre todo, aquéllos directamente vinculados con las condiciones sociales derivadas de las innovaciones tecnológicas actuales.

Parte I

**Del e-learning
y sus otras miradas:
una perspectiva
social**

Resumen

Con la llegada de las tecnologías y su implementación de forma más o menos masiva en los contextos y las prácticas educativas, han surgido narrativas que exaltan Internet y sus múltiples posibilidades de salvación. El problema de esta perspectiva es que en la mayoría de los casos únicamente se centra en las dimensiones tecnológicas y se olvida de su dimensión social. La propuesta de este artículo es situar, a partir de la revisión de textos y contextos, otras posibilidades de mirar el *e-learning*, puesto que, en realidad, son múltiples las miradas que se pueden realizar al *e-learning* y muchas las perspectivas y los enfoques que de ellas se desprenden.

La tendencia mercantilista y tecnofílica que, en cierto modo, rodea el presente y el futuro del *e-learning* debe ser balanceada por una mirada que acentúe su dimensión ambivalente y política, así como su papel motor en la construcción de engranajes sociales, en su dimensión social y cultural y, sobre todo, en su papel en la conformación de una nueva justicia social que permita hacer frente, con y a través de la educación, a los retos y las desigualdades crecientes que viven nuestras sociedades.

De este modo y frente al discurso excesivamente publicitario y triunfalista de las posibilidades que abren las tecnologías educativas, es bueno tomar en consideración su dimensión social. Es necesario recoger un acervo importante de prácticas, ejemplos y realidades capaces de articular un *sentir* y un *sentido común* sobre la necesidad, la idoneidad del *e-learning* para el desarrollo, la mejora y la innovación de nuestras empresas, organizaciones y sociedades, o para la formación, sin precedentes, constante y de calidad, de nuestros ciudadanos.

La mirada social al *e-learning* forma parte de lo que podríamos denominar el compromiso de la universidad en la transformación de la sociedad, aunque más allá de los aspectos ligados a la investigación, entendemos que la universidad debe implicarse en la sociedad, y una forma clara de hacerlo es a través del *e-learning*.

Palabras clave

Social e-Learning, alfabetización digital, exclusión digital, inclusión social, enseñanza superior

Existen diferentes formas de analizar las perspectivas sociales y culturales del *e-learning*, pero lo más significativo es estar abierto a la dimensión social del *e-learning*, porque detrás aparecen los rostros de personas que con ilusión, esperanzas y utopías, creen en la posibilidad de mejorar sus vidas y sus relaciones y de transformar aquellos aspectos más problemáticos de su entorno. Y toda esta mejora que tiene la posibilidad real de transformar a la sociedad puede ser posible a partir de incorporar en las prácticas, reflexiones, políticas e investigaciones lo que hemos denominado *social e-learning*.

1. Internet e innovación social: ¿promesa o realidad?



La apuesta es convertir la educación a distancia en una educación sin distancia, democrática y adaptada a cada uno, impartida en todas partes y sin exclusiones. Hoy vivimos en un mundo de «inferrutas» y de «infogrutas». ¿Cómo podemos integrar a los marginados de las autopistas de la información? Federico Mayor Zaragoza (2001:52).

Con la llegada de las tecnologías y su implementación de forma más o menos masiva en los contextos y las prácticas educativas, han surgido narrativas que exaltan Internet y sus múltiples posibilidades de salvación. El problema de esta nueva perspectiva es que en la mayoría de los casos únicamente se centra en la dimensión tecnológica y se olvida de su dimensión social. La propuesta de este artículo es situar, a partir de la revisión de textos y contextos, otras posibilidades de mirar el *elearning*.

Hoy en día presenciamos constantemente el crecimiento y la implantación de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el tejido social, su implementación en un gran número de contextos y situaciones, y su adopción y uso por parte de determinados grupos. Esto incluye un amplio espectro de elementos, que van desde comunicaciones interactivas y multimedia o diseños de apoyos computerizados, hasta la denominada *autopista de la información* o las tecnologías electrónicas de vigilancia o de consumo. A menudo, estas tecnologías han sido vistas como auténticos baluartes de un cambio radical de alcance planetario y sin precedentes.

A menudo, nos dicen, estas tecnologías están enfocadas a modificar la naturaleza de lo que hemos conocido, de lo que conocemos y de los horizontes posibles que hemos contemplado en la lejanía del pensamiento hasta hace poco. La educación, la política, la medicina, las artes, la justicia, la música, el ocio, el gobierno y la política, la manera de hacer negocios e incluso nuestras relaciones sexuales pa-

recen condenados a transformarse a raíz de los cambios introducidos por estas tecnologías.

De manera cada vez más sorprendente estas tecnologías ocupan ya las primeras páginas del nuevo siglo y de las agendas de diferentes ciencias y conocimientos, y cada vez se considera más central estudiar su desarrollo y proyección. Podríamos decir que vivimos tiempos en los que dichas tecnologías pasan a ocupar un lugar central en nuestras preocupaciones y sobre ellas pivotan muchos de los nuevos horizontes de comprensión de las formas de vida y sociabilidad emergentes.

Ante esta euforia no es de extrañar que muchos de los esfuerzos gubernamentales a escala local, nacional o internacional se centren en comprender y delimitar los usos y aplicaciones de estas tecnologías. Parece que todos los ámbitos posibles (social, cultural, económico o, incluso, la vida política) quedan o quedarán transformados y afectados por este crecimiento continuo y masivo de los vínculos entre las sociedades que poblamos, el planeta y las TIC.

Teniendo en cuenta, precisamente, este potencial enorme y radical para transformar los aspectos fundamentales del amplio espectro referente a nuestras sociedades, parece lógico exigirnos un esfuerzo igualmente radical para repensar, valorar y comprender muchos de los cambios y las formas de relación emergentes. Sin embargo, el pensamiento, las formas de comprensión, no parecen haber corrido tanto como las promesas vinculadas a los cambios que introduce –supuestamente– Internet en nuestras sociedades. A menudo la promesa se impone a la realidad, la publicidad al análisis y la mercadotecnia a la reflexión crítica.

Vayamos más allá. La aceptación fatalista del cambio enturbia y ensombrece un gran número de interrogantes que deberíamos considerar para comprender lo que se dirime hoy en día. ¿Qué sabemos de dichos cambios?, ¿cómo nos están afectando?, ¿notamos ya esos cambios?, ¿hacia dónde se dirigen?, ¿nos afectan a todos por igual?, ¿son todas nuestras realidades las que se han transformado?, concretamente ¿qué ha cambiado? Y lo más importante: ¿qué hacer, hacia dónde orientar nuestras sociedades? Interrogantes como éstos están aún lejos de ser despejados, y lo más descorazonador: algunos de ellos están incluso lejos de ser formulados. Contrariamente a lo que parece lógico, la eclosión, masiva e importante, de estos dispositivos

tecnológicos, así como las promesas y cambios que se les asocia, no nos ha llevado a preguntarnos seriamente por sus efectos y consecuencias sociales. El conjunto de trabajos que se presentan aquí pretende empezar a corregir parte de esta miopía que nos afecta.

En este sentido, a menudo vemos como términos como *virtual*, *interactividad*, *información*, *global*, *remoto*, *distante*, *digital*, *electrónico*, *e-*, *@*, *ciber-*, *red* o *tele-*, etc. son utilizados como epítetos relamidos que conforman una especie de renovación y acicalado del vocabulario. La necesidad imperiosa de calificar la naturaleza de estos cambios ha provocado esta eclosión ensordecedora de paráfrasis e hipérboles, o mejor dicho de *cibérboles*, de las que se hacen eco los medios de comunicación y las conversaciones y debates de todo tipo. Pero, ¿qué nos dicen de los cambios que vivimos, de sus efectos sociales, políticos? A lo sumo, expresan, más que otra cosa, la inquietud frente a los cambios y la sensación de novedad ubicua que vivimos pero nos dicen más bien poco sobre su dimensión social.

cibérboles

Imken nos remite a este neologismo para denominar a las exageraciones sobre las capacidades y transformaciones que suponen las tecnologías cibernéticas que pueblan nuestras sociedades. Como nos dice Imken (1999: 102) "it's easy to make long-term predictions and spew cyperbole that has no relation to reality, whether virtual or actual"

Del mismo modo, a menudo soslayamos cualquier reflexión sobre la problemática del impacto social de las TIC en el fenómeno educativo. Sin ir más lejos, el famoso constructo estrella de dichos cambios, el ubicuo e innovador *e-learning*, está lejos de ser comprendido desde una óptica analítica. De hecho, al hablar del *e-learning* hablamos más de utopías y esperanzas, de promesas y proyectos técnicos que de improntas, realizaciones concretas y transformaciones reales en hábitos y prácticas cotidianas.

De este modo, nuestra atención, lejos de dirigirse a una discusión serena se dirige inmediatamente hacia preocupaciones globales, marcadas por la bondad y la novedad tautológica de los cambios, anclada en discusiones sobre acceso e infraestructura, dejando de

lado un debate sobre las expresiones sociales y culturales de dichos cambios. Así, nos olvidamos de un debate sobre los efectos y consecuencias concretas de estos cambios; nos alejamos de reflexiones sobre las funciones sociales que se abren y se cierran con dichos cambios, sobre su imbricación con prácticas añejas. Nos olvidamos, pues, de su pátina social, de su expresión localizada y contextual, de su anclaje. Y con ello nos olvidamos de la insoslayable dimensión social y política de los cambios tecnológicos que vivimos. Y lo más importante, nos olvidamos de decidir, de orientar dichos cambios en relación con las necesidades y proyectos que pueden conducirnos a una sociedad más justa y responsable.

De este modo, y frente al discurso excesivamente publicitario y triunfalista sobre las posibilidades que abren las tecnologías educativas, es bueno tomar en consideración su dimensión social. Es necesario recoger un acervo importante de prácticas, ejemplos y realidades capaces de articular un sentir y un sentido común sobre la necesidad, la idoneidad del *e-learning* para el desarrollo, la mejora y la innovación de nuestras empresas, organizaciones, sociedades, o para la formación, sin precedentes, constante y de calidad de nuestros ciudadanos.

Superar este olvido no será fácil. Atrónadoramente, desde los altavoces publicitarios que nos circundan se repite por doquier que la educación ya no volverá a ser igual. Los apologetas del cambio social no entienden de matices, y más que anunciar una realidad confunden el diagnóstico con el deseo, las circunstancias con la voluntad, el análisis con la representación interesada. Parecen más preocupados en desarrollar, distribuir y comercializar, anunciar los criterios de eficiencia, optimización y mercantilismo que se profesan como baluartes de estas tecnologías –y con exceso marcan el desarrollo de las plataformas de *e-learning*– que en reflexionar sobre los criterios de adopción significativa de dichos cambios y en discutir pluralmente sobre el propio futuro de la educación y su papel en una sociedad más justa e inclusiva.

Pensamos que esta tendencia *mercantilista* y *tecnofílica* que, en cierto modo, rodea el presente y futuro del *elearning* debe ser balanceada por una mirada que acentúe su dimensión ambivalente, política, así como su papel motor en la construcción de engranajes sociales, en

su dimensión social y cultural, y, sobre todo, en su papel (moderado pero sin duda decisivo) en la conformación de una nueva justicia social que permita hacer frente, con y a través de la educación, a los retos y desigualdades crecientes que viven nuestras sociedades.

Como veremos, hablar del *e-learning* y su papel en las sociedades actuales no es sólo hablar de plataformas tecnológicas que permiten salvar distancias territoriales, geográficas. Tampoco debería ser una cuestión vinculada a una discusión sobre dotaciones e inversiones en infraestructuras, ni tan siquiera una mera preocupación técnica o presupuestaria. Hablar del *e-learning* desde una óptica social es acentuar aquello que tiene de proyecto para la configuración de una determinada sociedad; es hablar de su condición de programa político y social, destacando aquello que engarza, regula y da sentido. Destacando también aquello que separa, excluye o divide. Es hablar de desarrollo, de promoción y uso de estas tecnologías para determinados fines, por determinados colectivos y en determinadas condiciones. Es hablar de inclusión y de exclusión social.

Es esta dimensión política, social, cultural, esta mirada proyectiva, la que se soslaya sistemáticamente y la que, creemos, da cuenta de un modo más interesante de las problemáticas y de las posibilidades del *e-learning*. Con este fin trataremos de reflexionar sobre la condición social del *e-learning*, así como de la orientación moral y política que queremos dar a estas sociedades hechas de conglomerados y velocidades distintas, rodeadas de autopistas informativas, tejidas por movilidades y licuaciones varias.

2. Situando al e-learning

¿Qué decimos o qué pretendemos decir cuando hablamos de *e-learning*? Son múltiples las miradas que pueden dirigirse al *e-learning* y muchas las perspectivas y enfoques que de ellas se desprenden. Desde los proyectos iniciales de educación a distancia –basados en el aprendizaje en solitario por parte de los estudiantes– hasta el uso de tecnologías para el aprendizaje, existen variadas formas de entender el nuevo paradigma formativo. Si partimos de la definición que en 2004 da la *E-Learning Europe* de *e-learning* como el «uso de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje mediante el acceso a recursos y servicios, y a colaboraciones e intercambios a larga distancia», nos damos cuenta de que se pone un especial énfasis, por una parte, en la tecnología y su uso, y por otra en los procesos de aprendizaje. Para el grupo de *E-Learning* de la NSCA, el *e-learning* «es la adquisición y el uso de conocimiento distribuido y facilitado básicamente por medios electrónicos [...] El *e-learning* puede adquirir el formato de curso, de módulo o de objetos de aprendizaje menores y puede incorporar un acceso síncrono o asíncrono y distribuirse geográficamente con una variedad de tiempo limitada» (NCSA, 2004). Otras propuestas hacen referencia a diferentes modelos de *e-learning*: *e-learning* de primera generación y *e-learning* de segunda generación. Siguiendo la propuesta de Álvarez, obtendríamos el cuadro siguiente:

Tabla 1

E-learning 1.ª generación	Las primeras experiencias de <i>e-learning</i> no se diferencian sustancialmente de los modelos de formación ya conocidos, sino que se caracterizan por el medio utilizado. El <i>e-learning</i> de primera generación tiene ventajas tales como la personalización, ahorro de costes, tiempo y desplazamientos, contenidos actualizados y fácilmente accesibles. También tiene algunos contenidos por sesolver como la motivación del alumno (a distancia), limitaciones tecnológicas, diseño de cursos.
E-learning 2.ª generación	El <i>e-learning</i> abre las puertas a nuevos modelos de formación, a un uso más intenso de las nuevas tecnologías y representa una experiencia muy valiosa para fomentar el intercambio de conocimiento en la empresa. Por eso se plantea el <i>e-learning</i> de segunda generación.

La propuesta de Álvarez, tal vez un poco sobredimensionada al intentar establecer esta división en *e-learning* de primera y segunda generación, nos sirve para repensar sus posibilidades y potencialidades. En este sentido, compartimos con Auzmendi que «a nadie se le escapa que la incorporación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo, y específicamente al universitario, supone una pretensión e interés demostrada por grandes empresas informáticas que ven en ello el futuro de su expansión y crecimiento» (2003:13). Teniendo en cuenta esta perspectiva (la de la mercantilización del *e-learning* en particular y la de la formación en general) se hace necesaria la exploración de la perspectiva social del *e-learning*. Desde esta dimensión (la del *e-learning* ligado a la formación en la empresa) parece lógico este olvido de la dimensión social de dicha práctica formativa.

Nota

Tal y com Nazal apunta: «La formación a través de la red se está convirtiendo en una interesante posibilidad de negocio. Una investigación de Internacional Data Corporation (IDC) señala que el mercado del *e-learning* creció un 85 % entre 1997 y 2003». L. Nazal (2003) «*E-learning*: el paradigma educativo del siglo XXI». En línea, http://www.emagister.com/articulos_print.cfm?id_artic=34.

3. Resituando el e-learning desde la mirada social

La mirada social al *e-learning* forma parte de lo que podríamos denominar el compromiso de la universidad en la transformación de la sociedad. La visión dicotómica de las prácticas formativas (mundo real / mundo de las ideas) puede reconstruirse a tenor de la implicación de las universidades en los procesos transformacionales. Para romper con esta ontología binaria es necesario un acercamiento, y por eso creemos que no es posible el desarrollo de modelos formativos desde el *e-learning* que den la espalda a su dimensión social.

La integración de los ciudadanos en la sociedad de la información es uno de los objetivos prioritarios de la nueva estrategia de inclusión social de la Unión Europea. Esta prioridad se desprende de la propuesta establecida en el plan de acción eEurope. Allí se afirma que «la integración en la sociedad de la información es uno de los primeros objetivos de la nueva estrategia para la inclusión social, que pivota sobre las dos dimensiones.

Se trata de explotar plenamente el potencial de la sociedad de la información y de las nuevas tecnologías de la formación y de la comunicación procurando que nadie quede al margen». La exclusión digital a menudo presenta un efecto acumulativo: aquellos sujetos que sufren una situación de exclusión social pasan a sufrir también exclusión digital, y de esa forma se sitúan en el contexto de las dos E (exclusión social y exclusión digital). Tal como nos sugiere Larrañeta: «Encontramos muchos colectivos con importantes carencias ante la sociedad de la información y el uso de las tecnologías (*informarginalidad*); a ello se suman bajos niveles de cualificación en competencias básicas para el manejo de información (insuficiente nivel de *literacia*) y en general faltos de herramientas para el aprendizaje, especialmente en un entorno autónomo (autoformación)» (2004). Esta dimensión social del *e-learning* debe contemplar necesariamente la prevención de la doble exclusión.

Referencias bibliográficas

CCE (2001) *e-Inclusion. Le potentiel de la société de l'information au service de l'insertion sociale en Europe*. Bruselas, pág. 6.

4. Investigando la perspectiva social del e-learning

Si las estructuras universitarias se construyen de espaldas a lo que sucede en la sociedad, difícilmente podrán mantener vínculos reales con ella. Y si las investigaciones que la universidad lleva a cabo tienen a la sociedad por objeto, desde un punto de vista ético, la universidad y la producción de saber deberán repercutir directamente en la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. En este sentido nos parece necesario situar la investigación sobre el *e-learning* y su perspectiva social. Podríamos dividir las investigaciones que se llevan a cabo sobre *e-learning* en dos niveles, que a su vez pueden subdividirse en otros dos. El resultado de la ontología sería el siguiente:



Muchas de las investigaciones se limitan a estudiar todo lo relacionado con los aspectos más tecnológicos del *e-learning* –tecnologías, plataformas digitales, programario, rendimiento de los estudiantes, costes de los cursos, diseño instruccional, etc.–, pero la mayoría no inciden en los que serían sus aspectos sociales: interacciones sociales, inclusión/exclusión, transformaciones sociales, etc. Vemos que en muchas investigaciones el objeto de estudio es el primer nivel que indicamos en la figura anterior, mientras que el segundo nivel es obviado. Por otra parte, la investigación en temas de *e-learning*, especialmente desde de su lectura social, nos puede permitir incorporar a los sujetos en el mismo proceso de investigación a través de la In-

Exemple

A nivel de ejemplo los autores de este capítulo forman parte del grupo de investigación Educación y Sociedad Red del Internet Interdisciplinary Institute (IN3) de la Universitat Oberta de Catalunya. En dicho grupo hay una línea de investigación centrada en estudiar la perspectiva social de la educación en la sociedad de la información.

investigación Acción Participativa (IAP). La dimensión participativa de los sujetos situados en acciones de *e-learning* parte de la idea de que no son receptores pasivos de acciones formativas (meros receptores de información) sino investigadores de sus propios procesos (constructores y productores de conocimientos).

La insistencia en la investigación de la perspectiva social del *e-learning* no es gratuita; se trata de los temas a los que se dedica menos espacio, tiempo y recursos en los programas y en las publicaciones científicas. Tal como se apunta en la Declaración de Barcelona sobre *E-learning hacia la inclusión social*, «las investigaciones son clave. No disponemos de análisis precisos de los enlaces entre factores de exclusión y cómo están relacionados con las TIC. Hay una necesidad muy clara de financiar programas de investigación que nos ayuden a comprender los diferentes grupos de exclusión en línea y en qué difieren en función de edad, origen étnico o género». El paso de la tecnología a su dimensión y repercusión social forma parte de este proceso necesario pero todavía «por venir». Un futuro que no podemos amedrentar antes que se encuentre completamente instalado entre nosotros.

5. Las universidades y el compromiso social desde el e-learning

Acabamos de analizar los aspectos ligados a la investigación que se desarrolla desde las universidades, pero también desde otras plataformas sobre temas de *e-learning* y la poca repercusión de sus resultados en la transformación de la sociedad para la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. Más allá de los aspectos centrados en la investigación entendemos que la universidad debe implicarse en la sociedad, y una forma clara de hacerlo es a través del *e-learning*. Para ello nos parece necesario partir de los supuestos que algunos autores han asignado a la universidad, como principal función. Son los que presentamos en la tabla siguiente:

Ortega y Gasset	Trasmisión de cultura
Bricall	Diálogo y cooperación social
UNESCO	Definición y tratamiento de problemas

Nota

Para Ortega, lo importante de la misión de la universidad es «la transmisión de cultura, la enseñanza de las profesiones y la investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia» (1982:77).

En el Informe Bricall se especifica, en relación con la misión de la universidad, que ésta «no se debe contentar con adaptarse de forma pasiva a esta evolución social, sino que debe tomar parte activa en la misma en estrecho diálogo y cooperación con las demás entidades sociales, económicas, culturales y políticas. Este diálogo supone el estudio de problemas y la sugerencia de propuestas, el intercambio de información, la movilización de la sociedad, el compromiso en la puesta en práctica de las acciones que puedan acordarse colectivamente» (2000:34).

Nota

Se trata, tal como apunta Vilar, de que «la universidad no puede ser una espectadora desapasionada de acontecimientos, sino un agente activo respecto de las necesidades de la sociedad y de su tiempo» (Vilar, 2002).

Para la UNESCO se trata de que la universidad pueda «aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial» (UNESCO, 1988).

Las ideas propuestas para pensar la función de la universidad son completamente válidas cuando las analizamos desde el *e-learning*. Si podemos referirnos a la doble dimensión social/digital deberemos estudiar y analizar las implicaciones de las instituciones de educación superior. En este sentido empiezan a crearse contenidos y programas formativos que tienen en cuenta esta dimensión, pero es necesaria una mayor implementación que permita que estas cuestiones figuren como uno de los temas centrales de preocupación de las universidades.

6. Social e-learning

Tal como acabamos de comentar, la perspectiva social del *e-learning* es uno de los aspectos menos investigados. Es por ello que hemos denominado este apartado «*Social e-learning*», y en él ensayamos una especie de «refundación» de las posibilidades transformacionales de la sociedad de la información por parte del *e-learning*. Desde las pedagogías que proponen visiones mecanicistas del mundo –ligadas a la relación simplista de causa y efecto– hasta los nuevos paradigmas que nos hablan de la complejidad de la educación –que permiten analizar el mundo desde una perspectiva holística–, se han desarrollado formas radicalmente distintas de entender los procesos de enseñanzaaprendizaje. Tradicionalmente hemos escuchado críticas a una escuela excesivamente construida de espaldas al mundo «real». En el *e-learning* puede darse un paralelismo con dicha crítica, aunque con matices muy diferenciados. Estos matices nos llevan a hablar de modelos de *e-learning* construidos más allá de la implicación en la transformación de la sociedad.

Ejemplo

A modo de ejemplo nos remitimos a las múltiples universidades que ofrecen como materias obligatorias, optativas o de libre configuración asignaturas como Nuevas tecnologías aplicadas a la educación social, Informática y trabajo social, Alfabetización informacional, etc. La Universitat Oberta de Catalunya, por su parte, trabaja en una asignatura centrada en la Alfabetización y la exclusión digital. Igualmente ofrece ya materias del máster internacional de *e-Learning* dedicadas a la Perspectiva social y cultural del *e-learning*, así como a la Alfabetización digital.

6.1. Factores socioculturales del e-learning

Existen diferentes formas de analizar las perspectivas sociales y culturales del *e-learning*. Para desarrollar el análisis de estas dimensiones

partimos del trabajo “Educación y sociedad red: elementos para interpretar la perspectiva social”, presentado en el Seminario sobre educación y sociedad red. En este primer trabajo planteábamos los siguientes puntos de análisis: la sociedad educadora, la educación a lo largo de la vida, la globalización, la educación y el riesgo de la doble exclusión, las competencias profesionales en la sociedad de la información, el aprendizaje de valores, el entorno educativo y la comunidad, y el proceso de hacerse persona en la sociedad de la información. Algunas de estas propuestas iniciales encajan perfectamente al analizar la escuela en la sociedad de la información, pero lo hacen con dificultades al pensar de forma más específica el *e-learning*. Para ello hemos efectuado otro análisis que nos ha llevado a reflexionar en torno a las ocho variables siguientes:



6.2. La equidad y el e-learning

Al analizar las oportunidades de los sujetos, la mirada transversal lanzada desde el *e-learning* nos abre otros puntos y perspectivas de trabajo. Las diferencias estructurales de la sociedad –por corte geográfico, social, económico, etc.– se pueden ver reducidas y eliminadas. La fragmentación de la sociedad, en lo que algunos autores denominan la *digital divide*, ha articulado nuevos ejes que designan nuevas formas de inclusión (*e-inclusion*) y de exclusión (*e-exclusion*). Lo social, ni tiene por qué corresponderse en el plano real con lo digital ni en el plano virtual con lo social. Aparecen nuevas situaciones en las que los sujetos se encuentran aislados, arrinconados y marginados de la sociedad de la información. En este análisis también a menudo se ha planteado una

mirada estrictamente tecnológica y se ha dejado de lado la mirada social. ¿Es suficiente la maquinaria (a nivel de interfaz) para conectarse a la sociedad de la información? La respuesta la encontramos en la afirmación de Area: "Concebir la formación y la alfabetización de la población en la cultura digital como el mero dominio instrumental del hardware y software de las TIC es reducir al ciudadano a ser un mero consumidor de información y productos digitales que se nos ofrecen a través de televisiones digitales, Internet o telefonía móvil." (2001:87). Por lo tanto, no se trata de luchar contra esta nueva forma sofisticada de exclusión a través de tecnología, únicamente. Podemos llegar más lejos, precisamente a través de una mirada social a estos temas donde se dé cabida a aspectos como el género, la raza, las edades, las individualidades, etc.

6.3. Lifelong learning

Uno de los aspectos que transforma de manera radical el uso y las funciones e implicaciones del *e-learning* es lo que se ha designado como el *nuevo paradigma pedagógico de educación a lo largo de la vida (lifelong learning)*. La sociedad del aprendizaje lleva inherente la necesidad continua de formarse. La lógica que vertebra el eje de la edad en los procesos educativos ha sido desplazada. Únicamente a modo de ejemplo, podemos observar que las edades de los estudiantes de la Universitat Oberta de Catalunya oscilan entre los 25 y los 50 años (de forma general). Hablar de los 24 años como una edad aproximada para terminar los estudios universitarios es ya una forma caduca de pensar y planificar la formación. En palabras de Delors: «El desglose tradicional de la existencia en períodos distintos (en tiempos de la infancia y de la juventud dedicado a la educación escolar, el tiempo de actividad profesional adulta, el tiempo de la jubilación) ya no se corresponde a las realidades de la vida contemporánea y todavía menos a las exigencias del futuro.» (1996:87). La educación, y todavía más entendida desde los parámetros del *e-learning*, se encuentra más allá de los formatos que marcan las edades. En el nuevo paradigma pedagógico de la educación a lo largo de la vida, toda la sociedad está sujeta a un proceso permanente de aprendizaje. Esta nueva dimensión pone en juego nuevas formas, nuevas implicaciones y, efectivamente, nuevas relaciones sociales.

6.4. Empowerment y e-learning

En algunas pedagogías, el educador, el profesor, el experto es el que ostenta el poder absoluto, en lo que a saber se refiere, pero también en el control de las relaciones. El *e-learning* puede desestabilizar esta pedagogía y proponer nuevas estructuras de saber y nuevas relaciones. La clave para entender y cambiar esta dimensión es el *empowerment*. Por *empowerment* podemos entender la delegación en las personas de una organización, de una relación –en este caso educativa o formativa– de diferentes cuotas de poder. De forma más concreta, se trata de motivar, impulsar, proporcionar facilidades y desarrollar y explotar todas las capacidades de alguna persona, grupo o institución para lograr objetivos. Pero no se trata únicamente de delegar cuotas de poder (en un sentido capitalista del término), sino sobre todo de confiar en ellas. Y junto a la palabra *empowerment* encontramos la acción de la participación. La participación social puede llegar a (una de) sus máximas cotas a través de prácticas como el *e-learning*.

6.5. Motivar para transformar

La tecnología, Internet y sus usos con determinados colectivos desembocan a veces en situaciones estériles. A menudo proponemos acercamientos desde la dimensión hard/tecno, pero nos olvidamos de su dimensión sociopersonal. ¿Qué puede interesar a los sujetos de Internet?, ¿qué ventajas tendrá para ellos dicho aprendizaje?, ¿en qué mejorará su vida el uso de la tecnología? Son preguntas clave necesarias para que Internet, y de forma paralela el *e-learning*, no se conviertan en fracasos antes de iniciar el trayecto. Uno de los problemas que presenta el *e-learning* con determinados colectivos es el tema de la motivación. Se les proponen cursos y accesos a la tecnología, pero desprovistos de un enclave que les motive más allá de su uso pragmático. Más allá de la instrumentación de las tecnologías es posible buscar aspectos que motiven a los ciudadanos. Un ejemplo lo tenemos en la narración de Mele “El ciberespacio y las comunidades desfavorecidas. Internet como herramienta para la actuación colectiva”. El autor nos narra justamente la experiencia de un grupo de mujeres afroamericanas que a través de Internet y la tecnología consiguieron «salvar» el barrio en el que vivían, frente a la propuesta de la administración local de derrumbar las viviendas.

Nota

Tal como el autor del capítulo afirma, “las conexiones *on-line* fueron el punto de partida de una serie de debates sobre el diseño de las viviendas de bajo presupuesto y las necesidades de protección de los residentes y los especialistas en vivienda, así como entre consultores de todo el país” (2004:347).

6.6. Sujetos comprometidos en red

El tema del compromiso, o si se quiere la práctica de vivir comprometidos, no sabemos hasta qué punto ha dejado de ser un discurso que interesa a la ciudadanía. Más allá de lo posible y lo real es necesario creer en el compromiso de los sujetos a través de prácticas de *elearning*. El *e-learning*, y más si nos centramos en su dimensión social, es compromiso. No podemos ver los toros desde la barrera, sino que es necesario «mojarse» en la relación con otros sujetos.

Para ello podríamos recorrer a diferentes experiencias de las múltiples existentes. Hemos optado por centrarnos en dos experiencias de compromiso y *e-learning*. La primera viene auspiciada por el Campus for Peace de la Universitat Oberta de Catalunya y se denomina Absoo. Se trata de un proyecto de «*e-learning* solidario» que pretende, tal como se afirma en la misión de la organización, «ayudar a mejorar el mundo proporcionando los instrumentos tecnológicos adecuados a las organizaciones que trabajan para resolver los problemas de nuestra sociedad (derechos humanos, protección del medioambiente, desarrollo sostenible, infancia, sanidad o tercera edad). Las nuevas tecnologías son la clave de una mayor eficiencia de estas organizaciones». El proyecto se inició en 2003 con un curso piloto en línea en Guatemala, México y Santo Domingo en el que se formó a maestros y profesores en el uso de las nuevas tecnologías. Se trata, pues, de formar al profesorado de la zona en técnicas de formación virtual y crear así una red de trabajo mundial.

La segunda experiencia parte del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, a través del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMERSO). Se trata del curso de posgrado en línea en Atención so-

Absoo

El proyecto se realiza conjuntamente con la Fundación Iwith (Improvising the World Information Technologies to Help Organization) y la Universitat Oberta de Catalunya.

Documentos de presentación de la organización, disponibles en www.iwith.org

ciosanitaria a personas dependientes. Desde el Ministerio se había detectado que muchos inmigrantes trabajan en el área de atención a personas dependientes –mayores o con discapacidad– pero no tenían la formación necesaria. Para ello se creó el curso de posgrado conjuntamente con la Escuela Universitaria de Educación Social de la Universidad Ramon Llull de Barcelona. El problema apareció cuando se dieron cuenta de las dificultades del colectivo de estudiantes para acceder a los ordenadores y a Internet. Fue así como entraron en juego ONG como Cruz Roja Española, VOMADE (Voluntariado de Madres Dominicás) y MPDL (Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad). Los estudiantes, a través del apoyo de los profesores en línea y del apoyo de los tutores de las aulas presenciales –desde las cuales se conectaban al campus virtual–, pudieron superar las dificultades de espacio y tiempo que de entrada se presentaban (Planella, 2001).

Las dos experiencias ponen en juego diferentes niveles de compromiso en red. De las organizaciones con diferentes colectivos, de los profesionales, de los *voluntarios digitales*, de los sujetos participantes en proyectos de *elearning*, etc.

6.7. Hacerse persona

Uno de los temas más estudiados por las ciencias sociales es el de la subjetivación o las formas de individuación y de identidad que son propias de nuestras sociedades. En este momento bisagra (Melucci, 2001), repleto de demandas, exigencias y transformaciones muy importantes (globalización, informatización e interconexión), podemos esperar también una transición en las formas de subjetividad. En este sentido, el sistema educativo ha sido uno de los escenarios más estudiados. Su dimensión institucional, que lo hace responsable de una determinada forma de socialización, que lo dota de una finalidad vinculada a un determinado orden social, político y moral, lo convierte en uno de los principales agentes de subjetivación de nuestras sociedades.

Las relaciones de poder, las formas y los valores predominantes de la modernidad tardía que vivimos se ponen de manifiesto en las di-

Referencia bibliográfica

A. Melucci (2001), *Vivencia y Convivencia. Teoría Social para una era de la información*, Madrid, Trotta.

námicas propias del sistema educativo actual. En este sentido, entre muchas otras preguntas, parece pertinente iniciar un debate sobre los efectos de la sociedad red y las prácticas de *elearning* y en las formas de subjetividad que éstas promueven, reproducen, fomentan o discuten. Sin ninguna duda, este tipo de estudio aporta elementos de análisis y discusión fundamentales para comprender el papel de la educación en nuestras sociedades, a la vez que lo vincula con experiencias individuales y cotidianas. De la misma forma, es un embrión analítico indispensable para comprender las finalidades sociales, educativas y democráticas de las formas de convivencia contemporáneas.

6.8. La liberación de los sujetos

Tal como sucede con la alfabetización primaria, la alfabetización digital puede tener diferentes niveles o funciones. Así, podemos hablar de aprendizaje práctico de TIC (manejo de interfaz, software, etc.) y del aprendizaje simbólico-social de las TIC (actividades y acciones que pueden llevarse a cabo con otras personas, etc.). El *e-learning* y la alfabetización digital (como proceso previo) pueden realizarse de modo que «el educador sustituye la expresividad por la donación de expresiones que el educando debe ir capitalizando. Cuanto más eficientemente lo haga tanto mejor educando será considerado» (Freire 1984:54). En la crítica que hace Freire a esta educación bancaria –y algunos proyectos de *e-learning* caen de nuevo en esta dimensión de ser distribuidores en línea de contenidos dispuestos de forma ordenada– se plantea la necesidad de comprender la educación como acto político. Al analizar la dimensión social del *e-learning* debemos planteárnosla desde una perspectiva política –tal como en realidad todo proceso educativo es. Esta mirada política, a tenor de la propuesta freiriana, desplaza la fórmula magistral del «yo-docente-pienso» hacia el «nosotros-sujetos-pensamos». Es a través de este cambio de perspectiva como podemos hablar de sujetos de conocimiento, o si lo preferimos, de sujetos de *e-learning*. En el momento que concebimos al otro como «sujeto de algo» (sujeto del *e-learning*, por ejemplo), ya lo estamos liberando de las cadenas que lo sujetan de forma estática a antiguas formas de producción, de pensamiento o de relación.

Referencia bibliográfica

S. Cardús (2000) *El desconcert de l'educació*. Barcelona, La Campana, p. 247.

Referencia bibliográfica

J.M. Duart (2000) "Educar en valores por medio de la web", en J.M. Duart y A. Sangrà (Comp.) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, Edivoc-Gedisa, p. 72.

6.9. Dar valor en la red

Al hablar de *e-learning* y valores puede parecer a veces que se haga referencia a dos temas completamente separados y dispares. Pero tal como nos propone Castells, «la ciencia y la tecnología poseen grandes valores, con la condición de que se pongan al servicio del pueblo» (Castells, 2001). Hemos escuchado discursos que anuncian futuros estériles, sin posibilidades de que los sujetos cultiven sus valores. Lo critica Cardús cuando dice que «en los últimos años ha hecho fortuna la idea de que buena parte de los problemas de la sociedad actual tienen su raíz en una profunda crisis de valores. Entre los que se interesan por los temas de educación, esta idea es tan popular que sé perfectamente hasta qué punto es difícil que alguien me entienda cuando digo que no existe». Es evidente que los anuncios catastrofismos que podían provocar Internet y su implantación (entre los que el aislamiento de los sujetos era el más pronosticado) han sido minimizados después de ver sus utilidades reales. Una de las acciones se encuentra ligada a los valores. En este sentido es importante lo que nos anuncia Duart: «El factor relevante [...] es el de la existencia de un espacio de relación, de una comunidad virtual de aprendizaje, que actúa como plataforma desde la cual es posible experimentar, vivir y explicitar los valores educativos.» Pero no solamente queremos referirnos a valores y formas relacionales, sino también a los valores que se encuentran ligados a la nueva sociedad red. Hacemos referencia a temas como la interculturalidad y la sociedad plural.

7. Socializando el e-learning

Hace unos años tuvimos la oportunidad de coordinar un proyecto de *e-learning* con personas inmigrantes. La cuestión tecnológica nos preocupaba relativamente –adquirir competencias instrumentales básicas para el manejo de Internet y de los PC era un tema relativamente fácil–; nos preocupaba más el uso real del *e-learning*. ¿Realmente tendrían un nivel de motivación que durase los diez meses de la formación?, ¿abandonarían el proyecto de *e-learning*?, ¿entenderían la lógica y el proceso de participación más allá de modelos pedagógicos memorísticos?

Se trata de preguntas que nos acompañaron, y que seguramente deben ir paralelas a la mayoría de los que se embarcan en navegaciones digitales acompañando a sujetos a través de campus virtuales en sus primeros ejercicios de «equilibrio digital». Lo más significativo no es tener las respuestas preparadas –o, si se quiere, conocer previamente la pregunta antes de que alguien la formule–; lo más significativo es estar abierto a la dimensión social del *e-learning*, ya que detrás de esta expresión que a veces puede sabernos a gustos *cool* aparecen los rostros de personas que con ilusión, esperanzas, utopías creen en la posibilidad de mejorar sus vidas, de mejorar sus relaciones y de transformar aquellos aspectos más problemáticos de su entorno.

Toda esta mejora que tiene la posibilidad real de transformar a la sociedad puede ser posible si se incorpora a las prácticas, reflexiones, políticas e investigaciones lo que hemos denominado *social e-learning*. En este sentido habla Castells cuando afirma que «Internet es la sociedad, expresa los procesos sociales, los valores sociales, las instituciones sociales» (Castells, 2002).

Así pues, y partiendo de la concepción de que Internet es la sociedad misma, consideramos necesario seguir preguntándonos por la perspectiva social del *e-learning*, por la dimensión social de las tecnologías de la información y la comunicación.

Bibliografía

Alcorn, P.A. (2000). *Social issues in Technology. A Format for Investigation*. Columbus: Prentice Hall.

Álvarez, L. (2002). "E-learning: camino hacia la empresa red", *Workshop 2002* (Barcelona, 14 de noviembre de 2002).

Area, M. (2001). "La alfabetización en la cultura y la tecnología digital". En: AREA, M. (coord.). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée.

Auzmendi, E.; Solabarrieta, J.; Villa, A. (2003). *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías on line*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Bricall, J.m. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.

Camps, R.; Sales, F.i.; Uribe-Echevarria, A. (2004). "Absoo: compartir para educar. Una experiencia elearning en la educación para el desarrollo". UOC.

<<http://www.uoc.edu/dt/esp/20402/20402.pdf>>

Castells, M. (2000). "Internet y la sociedad red". En: Lección inaugural del programa de doctorado sobre La sociedad de la información y el conocimiento. UOC.

<<http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/print.html>>

Castells, M. (2001). "L'escola ha de liderar la societat del futur", *Barcelona Educació*, nº11, págs. 33-37. Elearning Europe (2004). "E-Learning"

<<http://www.elearningeuropa.info/glossary>>

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.

Imken, O. (1999). "The Convergence of Virtual and Actual in the Global Matrix: Artificial Life, Geo-Economics and Psychogeography". En: MAY, J. (ed.). *Virtual Geographies: Bodies, Space and Relations*. London: Routledge.

Larrañeta, J.J. (2004). "Metodología y herramientas para la generalización del e-learning en colectivos desfavorecidos". En: Congreso *E-Learning for Inclusión* (abril de 2004: Barcelona).

Mele, C. (2004) "El ciberespacio y las comunidades desfavorecidas. Internet como herramienta para la actuación colectiva". En: SMITH, M.A.; KOLLOCK, P. (ed.) *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: UOC.

NCSA (National Center for Supercomputing Application) (2004). University of Illinois at Urbana-Champaign.
<<http://www.ncsa.uiuc.edu>>

Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza.

Planella, J.; Cid, M.L. (2001). "¿Qué pasó con el sueño de inmigrar? La formación virtual como herramienta para la mejora de la calidad de vida".
<<http://web.udg.es/tiec/orals/c61.pdf>>

Rodríguez, I.; Causa, A.; López, D. (2004). "El conflicto de la sociedad red: la reivindicación de la identidad y la lucha por el sentido". En: *Persona y Sociedad*. Vol. XVIII (1), págs. 263-282.

Salomon, J.J. (1992). *Le destin technologique*. París: Ballard.

Tezanos, J.f; Sánchez, R. (ed.) (1998). *Tecnología y sociedad en el nuevo siglo*. Segundo foro sobre tendencias sociales. Madrid: Sistema.

Vilar, J. (2002). "Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en Pedagogía Social y Educación Social". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. Nº9, págs. 143 160.

UNESCO (1998). "Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción".
<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm> [fecha de consulta: 30 de junio de 2004]

Parte II

La reconceptualización de la división digital

Resumen

En el presente escrito se examina el concepto de división digital mediante ejemplos de problemas aparecidos en proyectos de tecnología para la comunidad y modelos de acceso a la tecnología. Se defiende que dicho concepto proporciona un marco pobre tanto para el análisis como para la política y sugiere un concepto alternativo de la tecnología para la inclusión social. A continuación, recurre a la analogía histórica del alfabetismo para seguir criticando la noción de una división y examinar los recursos necesarios para promover el acceso y la inclusión social.

Introducción

A medida que la administración Bush avanza en el desmantelamiento de las iniciativas de división digital de la era Clinton-Gore, aquellos que abogan por los programas de acceso a la tecnología deben considerar sus líneas de defensa y el fundamento en que basan sus puntos de vista. ¿Es la "división digital" un constructo útil tal y como se concibió originalmente? ¿O debería ampliarse y reconceptualizarse la noción hacia un marco diferente para analizar el acceso a la tecnología y la inclusión social? Defiendo que sería adecuado realizar una reconceptualización. Comienzo el estudio exponiendo tres casos y, a continuación, analizo tres modelos de acceso para la inclusión social, recurriendo a ideas sobre el alfabetismo.

1. Un “agujero en la pared” en un barrio marginal

En el año 2000, el gobierno de Nueva Delhi, en colaboración con una empresa de tecnología de la información, estableció un proyecto, conocido como el experimento “Hole-in-the-Wall” (agujero en la pared), para proporcionar acceso informático a los niños de la calle de la ciudad [1]. Se estableció un kiosco informático con cinco estaciones al aire libre en uno de los barrios marginales más pobres de Nueva Delhi. A pesar de que los ordenadores en sí estaban dentro de una cabina, los monitores sobresalían a través de agujeros en la pared, igual que los *joysticks* y unos botones especialmente diseñados que sustituían al ratón informático. No se proporcionaron teclados. Los ordenadores estaban conectados a Internet a través de un acceso mediante marcado telefónico. Dentro de la cabina había una persona voluntaria que ayudaba mantener los ordenadores y las conexiones a Internet en funcionamiento.

No se facilitaron profesores ni formadores, de acuerdo con el concepto denominado *educación mínimamente invasiva*. La idea era permitir a los niños un acceso sin restricciones durante 24 horas y que aprendieran a su propio ritmo, en lugar de atarles a pautas de formadores u organizadores adultos.

Según los informes, los niños que acudieron en tropel a la cabina aprendieron por sí mismos operaciones informáticas básicas. Averiguaron cómo hacer clic y arrastrar objetos, seleccionar diferentes menús, cortar, copiar y pegar, iniciar y utilizar programas como Microsoft Word y Paint; conectarse a Internet y cambiar el “fondo de escritorio”. El programa fue aclamado tanto por investigadores (por ej., Mitra, 1999) como por representantes gubernamentales [2] como un proyecto rompedor que ofrecía un modelo para conducir a los pobres de las urbes del mundo y de la India a la era informática.

Sin embargo, las visitas al kiosco informático indicaron una realidad bastante distinta. El acceso a Internet no sirvió de mucho porque pocas veces funcionaba. No se había facilitado ningún programa de

educación especial y no se proporcionó ningún contenido especial en hindi, que era el único idioma que hablaban los niños. A pesar de que aprendieron realmente a manipular el *joystick* y los botones, dedicaron la mayor parte del tiempo a dibujar con programas de dibujo o a jugar a juegos informáticos.

No había ninguna implicación de ninguna organización de la comunidad para ayudar a que funcionara el kiosco, ya que ni se solicitó ni era bienvenida dicha implicación [3]. Además, la propia arquitectura del kiosco (situada en una pared en lugar de en un aula) dificultaba la supervisión, la formación y la colaboración.

Los padres del vecindario tenían sentimientos ambivalentes sobre el kiosco. Algunos la consideraban una iniciativa positiva, pero la mayoría expresaron su preocupación de que la falta de formación organizada le quitara su valor. Algunos padres incluso se quejaron de que el kiosco era perjudicial para sus hijos. Tal y como declaró uno de los padres: “Antes, mi hijo iba muy bien en el colegio, se concentraba en los deberes, pero ahora pasa todo el tiempo libre jugando a juegos informáticos en el kiosco y su trabajo escolar se resiente”. En resumen, los padres y la comunidad se dieron cuenta de que la “educación mínimamente invasiva” era, en la práctica, una educación mínimamente efectiva.

2. Una ciudad de la era de la información

En 1997, la compañía de telecomunicaciones nacional de Irlanda celebró una competición nacional para seleccionar y financiar una “ciudad de la era de la información” [4]. Una de las razones básicas de este esfuerzo era contribuir a superar la distancia que separaba el estatus emergente de Irlanda como centro de negocios multinacional de *producción* de TIC (tecnología de la información y la comunicación) y el *uso* limitado de la TIC por parte de los irlandeses y las empresas pequeñas del país.

Las ciudades de 5.000 personas y más de toda Irlanda fueron invitadas a competir presentando propuestas que detallaran su visión de cómo debería ser una ciudad de la era de la información y cómo se podrían convertir en una. La ciudad ganadora recibiría 15 millones de libras irlandesas (en aquel entonces, aproximadamente 22 millones de dólares estadounidenses) para implantar su visión.

El patrocinador de la competición, Telecom Eirann (que después pasó a llamarse Eircom), se estaba preparando para ser privatizado. La empresa naturalmente tenía interés en seleccionar la propuesta más valiente y ambiciosa para que sirviera de ejemplo modelo de la ciudad ganadora como ejemplo innovador de lo que podían conseguir las telecomunicaciones avanzadas para el país bajo el liderazgo de la empresa. Cuatro ciudades quedaron finalistas y finalmente Ennis, una ciudad pequeña y remota de 15.000 personas en el oeste de Irlanda, resultó ganadora. El dinero del premio que recibió Ennis representó más de 1.200 dólares por residente, una suma enorme para una ciudad irlandesa con problemas.

Uno de los puntos centrales de la propuesta de Ennis era un plan para dar un ordenador personal con acceso a Internet a cada familia de la ciudad. Otras iniciativas incluían una línea ADSL para cada empresa, un sitio web para todas las empresas que quisieran uno, lectores de tarjetas electrónicas para todas las empresas (para una sociedad sin efectivo) y tarjetas electrónicas para todas las familias.

Telecom Ireland animó encarecidamente a Ennis a implantar estos planes tan rápido como fuera posible.

Al mismo tiempo, los tres finalistas (las ciudades de Castlebar, Kilkenny y Kilarney) recibieron premios de consolación de 1 millón de libras irlandesas (alrededor de 1,5 millones de dólares estadounidenses). Se dio a estas ciudades todo el tiempo que necesitaran para utilizar el dinero.

¿Cuál fue el resultado del proyecto? Tres años después del premio, un investigador universitario visitó Ennis y afirmó que la ciudad tenía poco de lo que presumir por el dinero que había recibido. La tecnología avanzada se había entregado a manos de personas con poca preparación. Se habían realizado programas de formación, pero no se acompañaron suficientemente de programas de concienciación sobre por qué razón se debía utilizar la nueva tecnología. Y, en algunos casos, sistemas sociales que funcionaban bien fueron alterados para dejar paso a la tecnología modelo.

Por ejemplo, igual que pasa en el resto de Irlanda, los desempleados de Ennis tenían que presentarse en la oficina de bienestar social tres veces a la semana para firmar y recibir el pago. Después de la visita, normalmente se quedaban por la oficina charlando con otros trabajadores desempleados. Por lo tanto, el sistema de firma facilitaba una función social importante para superar el aislamiento de los desempleados.

Como parte del plan de “ciudad de la era de la información”, los desempleados recibieron ordenadores y conexiones a Internet en casa. Recibieron instrucciones sobre cómo registrarse y recibir pagos electrónicos a través de Internet en lugar de tener que presentarse en la oficina para firmar. Pero muchos de los desempleados no consiguieron saber cómo funcionaba el equipo y la mayoría de los demás no veían ninguna razón para hacerlo porque les privaba de una oportunidad de socialización importante. Según se dice, un buen número de estos ordenadores se vendieron en el mercado negro y los desempleados simplemente volvieron motu proprio a presentarse en la oficina de bienestar social para firmar.

Mientras tanto, ¿qué paso en las otras tres ciudades? Al tener muchos menos recursos, se vieron obligadas a planificar con atención cómo utilizar los fondos, en lugar de derrochar cantidades masivas de equipo.

Los grupos de la comunidad, las pequeñas empresas y los sindicatos participaron en el proceso de planificación. En lugar de limitarse a la compra de equipo, se empleó mucho más esfuerzo y dinero en desarrollar la concienciación, la planificación y la implantación de la formación efectiva y en el establecimiento de procesos para el cambio sostenible. Las ciudades formaron redes sobre redes ya existentes entre trabajadores, educadores y empresarios para dar apoyo a los usos de base de la tecnología para el desarrollo social y económico.

La información sobre los servicios sociales y las oportunidades de empleo se puso en línea. Las pequeñas empresas y los artesanos aprendieron cómo agrupar sus recursos para promocionar sus productos a través del comercio electrónico. Se asignaron coordinadores de tecnología en los colegios y éstos trabajaron con otros profesores para desarrollar planes para una mejor integración de la TIC en las aulas. Finalmente, de acuerdo con un investigador del University College de Dublín [5], las tres ciudades finalistas (que recibieron cada una sólo 1/15 del dinero que recibió Ennis) en realidad tenía más que mostrar de sus esfuerzos para promocionar la inclusión social a través de la tecnología de lo que lo hizo el ganador.

3. Un laboratorio informático modelo

Un proyecto de donante internacional financiado por USAID (Organización de los Estados Unidos para el desarrollo internacional) decidió donar un laboratorio informático a una escuela de educación superior de una de las principales universidades egipcias [6]. El objetivo de la donación era establecer un programa de formación de profesores modelo en enseñanza asistida por ordenador en uno de los departamentos de la universidad. Se seleccionó un equipo de tecnología punta que incluía más de 40 ordenadores Pentium III, un sistema de proyección de vídeo caro, varias impresoras y escáneres y un software educativo por un valor de decenas de miles de dólares. El objetivo era que el proyecto fuera un modelo que tanto el gobierno estadounidense como el egipcio vieran con orgullo. Para garantizar que el proyecto fuera sostenible, la universidad egipcia tenía que gestionar todos los gastos y las operaciones en curso, lo que incluía pagar el acceso a Internet, mantener la redes de área local (LAN) y encargarse del funcionamiento del laboratorio informático.

De acuerdo con lo estipulado en un contrato remunerado de USAID, un comité de la escuela superior de la universidad egipcia elaboró una propuesta detallada de cómo sería el uso, funcionamiento y mantenimiento del laboratorio. Basándose en esta propuesta, USAID adquirió todo el *hardware* y *software*. Sin embargo, mucho antes de que el equipo estuviera instalado, se hizo evidente que la escuela tendría dificultades para absorber una donación tan enorme y cara. Otros departamentos de la escuela (que, en conjunto, sólo tenían acceso a un número reducido de ordenadores) tenían envidia de que un único departamento contara con un equipo tan moderno y caro e intentaron bloquear el apoyo de la universidad al laboratorio. La escuela superior y la universidad no podían justificar fácilmente gastar el dinero para albergar y mantener un laboratorio tan caro para un único programa cuando otros programas tenían una financiación escasa. No había dinero disponible para contratar a un administrador de LAN ni para proporcionar acceso a Internet en el nivel que se había acordado en la propuesta. Además, surgieron problemas en la relación entre el personal docente de la facultad, ya que el catedrático-

tico de un departamento clave estaba resentido por la implicación y la iniciativa de miembros del profesorado menos experimentados que recibían formación informática y trabajaban juntos para planificar nuevos currículos. A causa de todas estas dificultades, los ordenadores caros y de tecnología punta se quedaron en cajas en una habitación cerrada durante más de un año antes de que fueran incluso instalados, con lo cual perdieron alrededor de un tercio de su valor económico.

Cada uno de los programas comentados anteriormente estaba motivado por un intento sincero de mejorar la vida de las personas a través de las TIC. Sin embargo, cada programa topó con dificultades inesperadas que obstaculizaron los resultados. Evidentemente, cualquier proyecto de TIC es complicado y no se puede esperar que ninguno funcione sin complicaciones. Pero los problemas con estos proyectos no eran aislados ni aleatorios. Se trataba de los mismos tipos de problemas, que ocurren repetidamente en los proyectos tecnológicos por todo el mundo, que demasiado a menudo se centran en proporcionar *hardware* y *software* y no dedican suficiente atención a los sistemas humanos y sociales que también deben cambiar para que la tecnología suponga una diferencia. Tal y como hemos visto en estos tres ejemplos, el acceso significativo a la TIC abarca mucho más que meros ordenadores y conexiones a Internet. El acceso a la TIC se integra en un complejo de factores que abarcan recursos y relaciones físicos, digitales, humanos y sociales. El contenido y el idioma, el alfabetismo y la educación y las estructuras comunitarias e institucionales se deben tener en cuenta si se desea proporcionar un acceso significativo a las nuevas tecnologías.

Algunos intentarían, como yo mismo hice en el pasado, estirar la noción de una división digital para abarcar esta amplia serie de factores y recursos. En este sentido, una división digital está marcada no sólo por el acceso físico a los ordenadores y la conectividad, sino también por el acceso a los recursos adicionales que permiten que la gente utilice bien la tecnología. Sin embargo, el sentido original del término *división digital*, que otorgaba una importancia primordial a la disponibilidad física de ordenadores y a la conectividad, en lugar de otorgarla a cuestiones de contenido, idioma, educación, alfabetismo o recursos comunitarios o sociales, es difícil de superar en la mente de las personas.

Un segundo problema con el concepto de división digital es su implicación de una división de la sociedad bipolar. Tal y como sostiene Cislser (2000), no existe una división binaria entre los que “tienen” y los que “no tienen” información, sino una gradación basada en diferentes grados de acceso a la tecnología de la información. Compare, por ejemplo, una profesora de UCLA con una conexión de alta velocidad en su despacho, un estudiante de Seúl, que alguna vez utiliza un cibercafé y una activista rural de Indonesia que no tiene ordenador ni línea telefónica pero que tiene compañeras en su grupo de mujeres que descargan e imprimen información para ella. Este ejemplo ilustra sólo tres grados de acceso posible que puede tener una persona a material en línea.

Por lo tanto, la noción de división binaria entre los que “tienen” y los que “no tienen” es imprecisa e incluso puede resultar condescendiente ya que no valora los recursos sociales que diversos grupos aportan a la mesa. Por ejemplo, en los Estados Unidos, a menudo se ha afirmado que los afroamericanos están en el final equivocado de la división digital (por ej., Walton, 1999), cuando de hecho, el acceso a Internet entre los negros y otras minorías varía tremendamente en función del grupo de ingresos (en los que las divisiones entre negros y blancos disminuyen a medida que aumentan los ingresos (National Telecommunications and Information Administration, 2000). Algunos autores defienden que el estereotipo de grupos de minorías desconectados incluso podría servir para aumentar la estratificación social, desanimando a los empleadores o los proveedores de contenidos de llegar a esos grupos. Tal y como defiende Henry Jenkins, director de estudios de medios de comunicación comparativos del Massachusetts Institute of Technology: “La retórica de la división digital mantiene abierta esta división entre usuarios de herramientas civilizados y nousuarios incivilizados. A pesar de la buena intención que tiene como iniciativa política, puede ser marginalizadora y condescendiente con sus propias palabras” [7].

Además, la noción de división digital (incluso en su sentido más amplio) implica una cadena de causalidad, es decir, que la falta de acceso (como quiera que se defina) a ordenador e Internet perjudica las oportunidades en la vida. Aunque esta afirmación es indudablemente cierta, la inversa es cierta igualmente; los que ya están marginados tendrán menos oportunidades de acceder y utilizar ordenadores e Internet. De hecho, la tecnología y la sociedad están en-

tremezcladas y son coconstituivas, y esta interrelación compleja dificulta cualquier suposición de problemática de causalidad.

Por último, el marco de la división digital proporciona una guía pobre para utilizar la tecnología para promover el desarrollo social ya que hace un hincapié excesivo en la importancia de la presencia física de los ordenadores y en la conectividad pero excluye otros factores que permiten que la gente utilice la TIC para fines significativos. Rob Kling, director del Centro de Informática Social de la Indiana University, explica bien este defecto [8]:

“[El] gran problema con el marco de la “división digital” es que tiende a connotar “soluciones digitales”, es decir, ordenadores y telecomunicaciones, sin implicar el conjunto importante de recursos complementarios e intervenciones complejas para dar apoyo a la inclusión social, de la cual las aplicaciones de la tecnología informacional pueden ser elementos facilitadores, pero son realmente insuficientes cuando simplemente se añaden a la mezcla de statu quo de recursos y relaciones”

Lo fundamental es que no existe una división binaria ni ningún factor único dominante para determinar dicha división. Las TIC no existen como variable externa que deba inyectarse desde el exterior para conseguir ciertos resultados. Al contrario, está tejida de manera compleja en procesos y sistemas sociales. Y, desde el punto de vista de la política, el objetivo de utilizar la TIC con grupos marginales no es superar la división digital, sino promover un proceso de inclusión social. Para cumplir este objetivo, es necesario “centrarse en la transformación, no en la tecnología” [9]. Por todas estas razones, me uno a otros autores (por ej., DiMaggio y Hargittai, 2001; Jarboe, 2001) al reconocer el valor histórico del concepto de división digital (ya que este concepto contribuyó a centrar la atención en una cuestión social importante) a la vez que prefiero adoptar otros términos y conceptos que reflejen con más precisión las cuestiones que están en juego y los retos sociales que tenemos por delante.

4. Tecnología para la inclusión social

El marco alternativo que sugiero es el de la *tecnología para la inclusión social*. La inclusión y exclusión sociales son conceptos destacados en el discurso europeo [10]. Se refieren al alcance hasta el que una persona, una familia y una comunidad pueden participar plenamente en la sociedad y controlar sus propios destinos, teniendo en cuenta una serie de factores relacionados con los recursos económicos, el empleo, la salud, la educación, la vivienda, el ocio, la cultura y el compromiso cívico.

La inclusión social no radica únicamente en compartir los recursos de forma adecuada, sino también en “participar en la determinación de las oportunidades de la vida a título individual y colectivo” (Stewart, 2000). Se solapa con el concepto de igualdad socioeconómica, pero no es equivalente a éste. Existen muchas formas en las que los pobres pueden tener una inclusión y una participación más completa, incluso aunque carezcan de una cuota igual de recursos. Al mismo tiempo, incluso las personas acomodadas pueden tener problemas de exclusión social, por razones de persecución política o discriminación basada en edad, sexo, preferencia sexual o discapacidad. El concepto de inclusión social no pasa por alto el papel de la clase, sino que reconoce que un abanico amplio de otras variables ayuda a perfilar cómo interactúan las fuerzas de la clase. A pesar de que un tratamiento histórico del término se encuentra fuera del alcance del presente artículo, se podría argumentar que el concepto de inclusión social refleja particularmente bien los imperativos de la era de la información actual, en los que las cuestiones de identidad, lengua, participación social, comunidad y sociedad civil han pasado a primer plano (Castells, 1997).

5. Modelos de acceso

Por lo tanto, ¿qué papel puede tener el acceso a la tecnología en la promoción de la inclusión social? Depende en gran medida de cómo se defina el “acceso”. El modelo más común de definición del acceso a la tecnología se basa en la propiedad o en la disponibilidad de un dispositivo, en este caso, un ordenador. Los dispositivos físicos se pueden difundir relativamente deprisa, y, en algunos casos, equitativamente; por ejemplo, recuerde el nivel prácticamente universal de propiedad de televisores en los Estados Unidos entre ricos y pobres. Sin embargo, el modelo de dispositivo tiene varios defectos, el primero de los cuales es el hecho de que el precio de compra real de un ordenador sólo es una pequeña parte de lo que se puede considerar *el coste total de la propiedad*, que incluye el precio del software, el mantenimiento, los periféricos y, en entornos institucionales, la formación, la planificación y la administración (consulte los comentarios de Kling en Patterson y Wilson, 2000) sin mencionar el precio de sustituir el *hardware* y el *software* debido a la obsolescencia del producto por la empresa. Lo que es más importante, otras barreras además del precio asequible de un ordenador (o el paquete informático más amplio) continuarán representando un papel primordial en el fomento de la desigualdad digital. Estas barreras incluyen un acceso diferencial a las telecomunicaciones de banda ancha; diferencias de conocimiento y habilidades al utilizar ordenadores, o en las actitudes sobre su uso; disponibilidad del contenido en línea inadecuado para las necesidades de los ciudadanos con ingresos bajos, especialmente en varias lenguas; y controles o limitaciones gubernamentales sobre el uso sin restricciones de Internet en muchas partes del mundo (véase el estudio en DiMaggio y Hargittai, 2001).

El modelo de dispositivos se mejora en cierta medida a través de un modelo de *conducto* [11]. Un dispositivo se puede adquirir mediante una compra única, pero el acceso a un conducto implica disponer de una conexión a una cadena de suministro que proporcione algo de forma regular, como la electricidad, el servicio telefónico o la televisión por cable. La difusión de los conductos es más lenta que la de los dispositivos, porque primero se debe establecer una infraestruc-

tura para el conducto (por ejemplo, instalar líneas telefónicas o fibra óptica) o bien porque el coste de una tarifa mensual es un factor desmotivador para el acceso. Por ejemplo, conductos como la electricidad, el servicio telefónico y la televisión por cable se han difundido más lentamente que dispositivos como los televisores, las radios o los aparatos de vídeo.

La difusión de conductos a menudo implica un alto grado de movilización social y de lucha para garantizar que existe igualdad de acceso. Este fue el caso sobre todo de la electricidad, en el que varios países eligieron diferentes caminos para la electrificación masiva (o selectiva) debido en gran medida al equilibrio entre fuerzas sociales y de clase del país [12]. De forma similar, en muchos países, las luchas sociales largas se han llevado a cabo en representación del acceso telefónico universal.

A pesar de que los conductos proporcionan un modelo comparativo mejor para las TIC que los dispositivos, ninguna de las dos categorías captura la esencia del acceso significativo a las tecnologías de la información y la comunicación. Lo que es más importante de las TIC no es tanto la disponibilidad del dispositivo informático o de la línea de Internet, sino la capacidad de las personas de utilizar ese dispositivo y esa línea para participar en *prácticas sociales significativas*. Las personas que no saben leer, que nunca han aprendido a utilizar un ordenador y que no saben ninguna de las lenguas principales que dominan el *software* y el contenido de Internet disponibles tendrán dificultad incluso para conectarse en línea y aún más para utilizar Internet de forma productiva.

6. Alfabetismo

Un modelo mejor de acceso es el que proporciona el concepto de alfabetismo. La definición de sentido común del alfabetismo es la habilidad individual de leer y escribir, pero muchos teóricos prefieren una definición más amplia que tenga en cuenta los contextos sociales de la práctica del alfabetismo. Señalan que lo que se considera lectura o escritura hábil varía ampliamente en función de los contextos históricos, políticos y socioculturales (Gee, 1996). Por ejemplo, el caso bien conocido del cambio en las prácticas del alfabetismo antes y después de la difusión de la prensa (vea el estudio de McLuhan, 1962; Eisenstein, 1979) o las diferencias entre los tipos de alfabetismo valoradas en una *madrassa* paquistaní (escuela religiosa) en comparación con una universidad de los Estados Unidos. En este sentido más amplio, por tanto, el alfabetismo implica “tener dominio de los procesos mediante los cuales se codifica la información culturalmente significativa” [13].

Existen muchas semejanzas entre el alfabetismo y el acceso a las TIC (Tabla 1). Primero, tanto el alfabetismo como el acceso a las TIC mantienen una relación estrecha con los avances en comunicación humana y los medios de producir conocimiento. Segundo, igual que el acceso a las TIC es un prerrequisito para la participación total en la etapa informacional del capitalismo, el alfabetismo era (y sigue siendo) un prerrequisito para la participación total en las primeras etapas industriales del capitalismo. Tercero, tanto el alfabetismo como el acceso a las TIC necesitan una conexión a un artefacto físico (es decir, un libro o un ordenador), a fuentes de información que se expresan como contenido dentro o a través de ese artefacto físico y a un nivel de destreza suficiente para procesar y utilizar esa información. Cuarto, tanto el alfabetismo como el acceso a las TIC implican no sólo recibir información sino también producirla. Finalmente, ambos están relacionados a nociones algo controvertidas de divisiones sociales: la *gran división del alfabetismo* y la *división digital*.

Tabla 1. Comparación del alfabetismo y el acceso a las TIC

	Alfabetismo	acceso a las TIC
Etapa de comunicación	Escritura, impresión	Comunicación a través de ordenador
Era económica	Industrial capitalismo	Capitalismo informacional
Artefacto físico	Libros, revistas, periódicos, publicaciones	Ordenador
Organización del contenido	Novelas, historias cortas, ensayos, artículos, informes, poemas, formularios	Sitios web, correo electrónico, mensajes instantáneos
Destrezas receptoras	Lectura	Lectura + interpretación, búsqueda, navegación multimedia
Destrezas productivas	Escritura	Escritura + publicación y creación multimedia
Divisiones	¿Una gran división del alfabetismo?	¿Una división digital?

6.1. La división del alfabetismo

Una de las cuestiones teóricas más importantes de las relacionadas con la práctica social del alfabetismo, y una que corresponde a debates actuales sobre una división digital, es si existe una *gran división del alfabetismo*. El alfabetismo se distribuye y se practica en una base altamente desigual y está altamente correlacionado con los ingresos y la riqueza tanto a escala personal como a escala social. Por lo tanto, la importancia del alfabetismo en el desarrollo social e individual está ampliamente reconocida.

Sin embargo, el objeto de debate es la cuestión de la causalidad, es decir, si el alfabetismo permite el desarrollo o si el desarrollo desigual (y la distribución desigual correspondiente de poder político, económico y social) restringe el acceso de las personas al alfabetismo. Algunos defensores de la primera noción postulan la existencia de una división del alfabetismo. Desde esta perspectiva, existen diferencias cognitivas fundamentales entre las personas que son alfabetas y las que no, lo que provoca una gran división del alfabetismo a escala individual y social. Se ha afirmado que el alfabetismo separó la historia de la

prehistoria (Goody y Watt, 1963), las sociedades primitivas de las sociedades civilizadas (Levi Strauss, en Charbonnier, 1973), y las sociedades modernas de las sociedades tradicionales (Lerner, 1958; vea el debate en Scribner y Cole, 1981). En el terreno individual, se ha afirmado que el alfabetismo permite que las personas dominen las funciones lógicas de la lengua (Goody, 1968; Olson, 1977) y que piensen de forma abstracta (Greenfield, 1972; Luria, 1976).

Los beneficios cognitivos atribuidos al alfabetismo han demostrado ser difíciles de investigar para los estudiosos. El problema es que el alfabetismo prácticamente siempre se confunde con otras variables, y, en particular, con la escolarización. En la mayoría de los casos, las personas que son completamente analfabetas tienden a tener poca o ninguna escolarización, mientras que las que tienen un nivel elevado de alfabetismo suelen tener una gran dosis de escolarización. Y la cantidad de escolarización normalmente está en correlación directa con los niveles de ingresos de la familia de un niño o con el trabajo de la familia del niño.

Dos psicólogos educativos, Sylvia Scribner y Michael Cole, desarrollaron una solución creativa para el problema de investigación de determinar los beneficios cognitivos concretos del alfabetismo aislado de sus covariantes. Identificaron a una tribu en Liberia, los vai, que habían desarrollado su propio sistema de escritura en la propia lengua local de la tribu. El alfabetismo en el sistema de escritura vai se pasaba a través de una formación informal, no a través de una escolarización formal. La escritura vai se utilizaba de formas muy limitadas, en la mayoría de los casos, para la correspondencia personal y los registros empresariales. Al llevar a cabo un estudio a tres bandas que comparaba a miembros de la tribu analfabetos, a los alfabetos sólo en la lengua vai (a través de formación personal), y a los alfabetizados con más habilidades en inglés o árabe a través de la escolarización, Scribner y Cole (1981) pudieron separar cuáles eran los beneficios cognitivos que se podrían atribuir con más probabilidad al alfabetismo y qué otros era más probable que se debieran al entorno más amplio de la educación formal.

Curiosamente, Scribner y Cole no encontraron prácticamente ningún beneficio cognitivo generalizable del alfabetismo vai. Las diferencias individuales en una gama de tareas cognitivas, en áreas como la abstracción, la clasificación, la memoria y la lógica, se debían a otros factores, como la escolarización o, en algunos casos, vivir en

una zona urbana (en oposición a vivir en una zona rural). El estudio de Scribner y Cole contribuyó a resolver la cuestión de si existe o no una gran división del alfabetismo, como mínimo en el sentido individual. Su obra mostró que no existe ningún constructo del alfabetismo que divida a la gente en dos campos cognitivos, sino que existen gradaciones y tipos de alfabetismos, con una gama de beneficios estrechamente relacionada a las funciones específicas de las prácticas del alfabetismo. El alfabetismo, en un sentido general, no se puede afirmar que cause un desarrollo cognitivo o social; el alfabetismo y el desarrollo social están entrelazados y están coconstituidos, igual que las tecnologías y la sociedad en general.

6.2. La adquisición del alfabetismo

Si el alfabetismo se entiende como una serie de prácticas sociales y no como una habilidad cognitiva estrecha, se desprenden consecuencias importantes para pensar acerca de la adquisición del alfabetismo e importantes paralelos con la adquisición del acceso a las TIC. La adquisición del alfabetismo, igual que el acceso a las TIC, exige una serie de recursos. Esto incluye artefactos físicos (libros, revistas, periódicos, publicaciones, ordenadores, etc.); contenido relevante transmitido a través de dichos artefactos; habilidades del usuario apropiadas, conocimiento y actitud; y los tipos apropiados de apoyo social y de la comunidad.

Resulta evidente que la disponibilidad física de libros y de otro material de lectura es esencial para la adquisición del alfabetismo, pero el resto de los recursos son igualmente importantes. En lo que respecta al contenido relevante y accesible, uno de los obstáculos principales de la adquisición del alfabetismo es la escasez de material publicado en muchos sino en la mayoría de las 7.000 lenguas que se hablan en el mundo. Además, Paolo Freire (1994) y otros autores han demostrado que la formación del alfabetismo es más efectiva cuando implica contenido relacionado con las necesidades y la condición física de los alumnos. Igual que ocurre con el material relacionado con las TIC, en la mayoría de casos, son los propios alumnos quienes mejor desarrollan estos contenidos.

La adquisición del alfabetismo obviamente requiere el desarrollo de varias habilidades, conocimientos y actitud, entre las que se incluyen habi-

lidades de procesamiento cognitivo; conocimiento de fondo sobre el mundo; y la motivación, el deseo y la confianza para leer, lo que tiene importantes paralelismos con el tipo de habilidades, conocimiento y actitudes necesarias para hacer un uso significativo de las TIC.

Finalmente, aprender a leer es un acto social que se cruza en una mirada de estructura social, organización social y prácticas sociales. Las personas aprenden a leer (y a leer de determinada forma) cuando están rodeadas por personas que les dan apoyo en este proceso, desde los padres que les leen a ellos, a compañeros del colegio que comentan tebeos juntos, a personas mayores del pueblo que valoran la educación de los niños.

La naturaleza polifacética del alfabetismo, la gama de recursos que exige y la naturaleza social de su práctica y dominio son puntos que señalan la conclusión de que la adquisición del alfabetismo es una cuestión no sólo de cognición, o incluso de cultura, sino también de poder y política (Freire, 1970; 1994; Freire y Macedo, 1987; Gee, 1996; 1984; Street, 1995). Desde Sudáfrica a Brasil hasta los guetos pobres de los Estados Unidos, el acceso al alfabetismo se cruza con la desigualdad de oportunidades para asistir a la escuela, la desigualdad en la distribución de recursos en el sistema educativo y los currículos y la pedagogía que cubran las necesidades de ciertos grupos sociales más que otros. Quizás la prueba más evidente de este fenómeno sea la tasa terriblemente baja de alfabetismo de la mujer en muchos países del mundo actual. A causa de la naturaleza politizada del alfabetismo, las campañas que se centran exclusivamente en la habilidad individual mientras ignoran sistemas sociales más amplios que dan apoyo o restringen la extensión del alfabetismo no siempre son las más efectivas. En muchos casos, el alfabetismo no está tan garantizado desde arriba como buscado desde abajo a través de la movilización social y la acción colectiva de los pobres y desposeídos.

6.3. El alfabetismo y el acceso a las TIC

Si hacemos una síntesis de las ideas comentadas hasta ahora, obtenemos seis conclusiones principales sobre el alfabetismo:

1. No existe sólo un tipo de alfabetismo, sino varios.

2. El significado y el valor del alfabetismo varía en contextos sociales particulares.
3. Las capacidades del alfabetismo existen en gradaciones, y no en oposición bipolar de alfabetos frente a analfabetos.
4. El alfabetismo por sí solo no aporta automáticamente beneficios más allá de sus funciones concretas.
5. El alfabetismo es una práctica social que implica el acceso a artefactos físicos, contenido, habilidades y apoyo social.
6. La adquisición del alfabetismo es una cuestión no sólo de educación, sino también de poder.

Estos puntos sirven como base para un modelo del acceso a las TIC: no existe un tipo de acceso a las TIC, sino muchos; el significado y el valor del acceso varía en contextos sociales particulares; el acceso existe en gradaciones y no en una oposición bipolar; el uso del ordenador y de Internet no aportan un beneficio automático más allá de funciones concretas; el uso de las TIC es una práctica social que implica el acceso a artefactos físicos, contenido, habilidades y apoyo social; y la adquisición del acceso a las TIC es una cuestión no sólo de educación, sino también de poder.

El acceso a las TIC para el fomento de la inclusión social no puede basarse solamente en la provisión de dispositivos o conductos, sino que debería entrañar el compromiso de una serie de recursos, todos desarrollados y promovidos teniendo en cuenta el objetivo de mejorar el poder social, económico y político de los clientes y las comunidades a las que se dirige. Cualquier intento de clasificar estos recursos es por naturaleza arbitrario, pero un análisis basado en cuatro categorías generales resulta útil para los objetivos de análisis y creación de políticas. Estas categorías han emergido de la investigación etnográfica que realicé en Hawai (por ejemplo, Warschauer, 1999) y Egipto (Warschauer, en prensa) así como mi investigación de estudio de caso en California, Brasil e India, y se han señalado categorías similares por parte de otros investigadores y teóricos que han examinado cuestiones de tecnología e inclusión social en varios contextos (véase, por ejemplo, Aichholzer y Schmutzer, 2001; Carvin, 2000; Wilson, 2000). Se pueden etiquetar (1) recursos físicos, (2) recursos digitales, (3) re-

cursos humanos y (4) recursos sociales (Figura 1). Los recursos físicos abarcan el acceso a los ordenadores y a las conexiones de telecomunicaciones. Los recursos digitales hacen referencia al material digital que está disponible en línea. Los recursos humanos incluyen cuestiones como el alfabetismo y la educación (que abarcan tipos concretos de prácticas de alfabetismo que se necesitan para el uso informático y la comunicación en línea). Los recursos sociales se refieren a las estructuras de la comunidad, de las instituciones y de la sociedad que dan apoyo al acceso a las TIC.

Tabla 2. Uso efectivo de las TIC para acceder, adaptar y crear conocimientos

Recursos físicos	Recursos digitales	Recursos humanos	Recursos sociales
ordenadores y telecomunicaciones	contenido relevante en varias lenguas	alfabetismo y educación	apoyo de la comunidad y de las instituciones

Al considerar estos cuatro conjuntos de recursos, es importante señalar su relación iterativa con el uso de las TIC. Por una parte, cada uno de los recursos es un *contribuidor* para el uso efectivo de las TIC. Dicho de otro modo, la presencia de estos recursos contribuye a garantizar que las TIC se puedan usar y explotar bien. Por otra parte, el acceso a cada uno de estos recursos es un *resultado* del uso efectivo de las TIC. Es decir, al utilizar bien las TIC, podemos ayudar a extender y promover el acceso a estos recursos. Si se gestionan correctamente, estos recursos pueden servir de círculo virtuoso que promueva el desarrollo y la inclusión sociales. En cambio, si se gestionan mal, pueden servir de círculo vicioso para el infradesarrollo y la exclusión.

Conclusión

Teniendo en cuenta los recortes de la administración Bush en los programas de acceso a la tecnología, algunas voces podrían afirmar que no es el momento de cuestionar la idea de una división digital. Sin embargo, la analogía con el alfabetismo sirve una vez más de lección. El hecho de retar la noción de una gran división del alfabetismo y de desarrollar una comprensión más sofisticada del alfabetismo no condujo a una minimización de la importancia del alfabetismo, sino que, al contrario, al entender mejor el alfabetismo, los educadores y los creadores de políticas lo podían promover mejor. Aquellos que habían criticado los marcos asociales simplistas del alfabetismo habían estado a la cabeza de los esfuerzos para extender el alfabetismo, comenzando por Paolo Freire, que propuso un concepto de alfabetismo crítico de raíz social y también contribuyó a elaborar campañas de alfabetización masiva en varios países del mundo.

De forma similar, es necesario realizar una crítica a la noción de una división digital para informar completamente y aunar esfuerzos para utilizar la tecnología en el fomento de la inclusión social. Las nociones demasiado simplistas de una división digital conducen al tipo de resultados problemáticos comentados en los casos anteriores, que a su vez proporcionan elementos provechosos para aquellos que desearían que acabara toda la financiación de tecnología para la comunidad.

Un marco de tecnología para la inclusión social permite reorientar la atención desde las diferencias que se deben superar mediante la provisión de equipo a la del desarrollo social que se debe mejorar a través de la integración efectiva de las TIC en comunidades e instituciones. Esta clase de integración sólo se puede lograr con atención a la amplia gama de recursos físicos, digitales, humanos y sociales que entraña el acceso significativo a las TIC.

Aquellos que popularizaron el término “división digital” han contribuido a centrar la atención pública en la cuestión social importante

de la tecnología y la desigualdad. Ahora ha llegado el momento de profundizar la comprensión pública de esta cuestión a través de una valoración más exhaustiva de lo que entraña el acceso a las TIC y de los fines a los que sirve dicho acceso.

Agradecimientos

El presente artículo se basa en un análisis del autor más amplio sobre estas cuestiones que recogerá el libro de próxima aparición *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide* publicado por MIT Press en el otoño de 2002.

Notas

1. La información sobre este proyecto procede de un trabajo de Sugata Mitra (1999), de una comunicación personal con Chetan Sharma (julio de 2001) y de la visita que hice yo mismo al sitio y las entrevistas con usuarios y residentes de la comunidad en julio de 2001.
2. Comunicación personal con S. Regunathan, secretario principal para la tecnología de la información, gobierno de Nueva Delhi, julio de 2001.
3. El director del proyecto me dijo que esquivó intencionadamente la implicación de las organizaciones del vecindario en los kioscos porque prefería trabajar "directamente con las personas". Se basa en una entrevista con S. Regunathan, secretario principal para la tecnología de la información, gobierno de Nueva Delhi, julio de 2001.
4. La información sobre esta competición y sus resultados procede del sitio web de Eircom (<http://www.eircom.ie/>); los sitios web de las cuatro ciudades ganadoras (<http://www.ennis.ie/>, <http://www.castlebar.ie/>, <http://www.kilkenny.ie/> y <http://kerry.local.ie/killarney>) y de una comunicación personal con John Mooney, University College Dublin, mayo de 2001.
5. Comunicación personal con John Mooney, mayo de 2001.
6. La información sobre este proyecto procede de mi participación como miembro del personal de un programa financiado por USAID en Egipto.

7. Citado en Young, 2001, pág. A51.
8. Comunicación personal, enero de 2002.
9. Jarboe, 2001, pág. 31.
10. Para ver introducciones generales, consultad Askonas y Stewart (2000), Byrne (1999) y Littlewood , Glorieux, Herkommer y Jonsson (1999). Si se desea consultar debates relativos a la relación con la tecnología, véase la Comisión de las Comunidades Europeas (2001).
11. Si se desea consultar el modelo del conducto y sus limitaciones, véase Lievrouw (2000).
12. Véanse, por ejemplo, los estudios sobre la electrificación en Sudáfrica de Renfrew (1984); en la Unión Soviética, de Abamedia (1999) y Nye (1990); en Europa Occidental, de Nye (1990); y en los Estados Unidos, de Brown (1980).
13. de Castell y Luke, 1986, pág. 374.

Referencias

Abamedia, 1999. "Propaganda in the propaganda state" en http://www.pbs.org/redfiles/prop/inv/prop_inv_ins.htm, accedido el 10 de mayo de 2001.

George Aichholzer y Ruper Schmutzer, 2001. *The Digital Divide in Austria*. Viena: Instituto de Evaluación Tecnológica.

Peter Askonas y Agnes Steward (editores), 2000. *Social Inclusion: Possibilities and Tensions*. Londres: Macmillan.

D. Clayton Brown, 1980. *Electricity for Rural America: The Fight for the REA*. Westport, Conn.: Greenwood Press.

David Byrne, 1999. *Social Exclusion*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.

Andy Carvin, 2000. "Mind the gap: The digital divide as the civil rights issue of the new millennium", *Multimedia Schools*, volumen 7, número 1 (enero), en <http://www.infotoday.com/MMSchools/Jan00/carvin.htm>, accedido el 10 de mayo de 2001.

Manuel Castells, 1997. *The Power of Identity*. Malden, Mass.: Blackwell.

George Charbonnier, 1973. "'Primitive' and 'civilized' peoples: A conversation with Claude Lèvi-Strauss" en: R. Disch (editor). *The Future of Literacy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Steve Cisler, 2000. "Subtract the digital divide", *San Jose Mercury* (15 de enero), en <http://www0.mercurycenter.com/svtech/news/indepth/docs/soap011600.htm>, accedido el 28 de diciembre de 2001.

Comisión de las Comunidades Europeas, 2001. "e-Inclusion: The Information Society's potential for inclusión social in Europe", en http://europa.eu.int/comm/employment_social/soc-dial/info_soc/esdis/eincl_en.pdf, accedido el 8 de diciembre de 2001.

Suzanne de Castell y Allan Luke, 1986. "Models of literacy in North American schools: Social and historical conditions and consequences" En: S. de Castell, A. Luke y K. Egan (editores). *Literacy, Society, and Schooling*. New York: Cambridge University Press, pp. 87-109.

Paul J. DiMaggio y Ezster Hargittai, 2001. "From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases", *Working Paper 19, Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School*. Princeton, N.J.: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University.

E. L. Eisenstein, 1979. *The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paolo Freire, 1994. *Pedagogy of the Oppressed*. Tercera edición. Nueva York: Continuum.

Paolo Freire, 1970. "The adult literacy process as cultural action for freedom" *Harvard Educational Review*, volumen 40, pp. 205-212.

Paolo Freire y D. Macedo, 1987. *Reading the Word and the World*. Hadley, Mass.: Bergin and Garvey.

James P. Gee, 1996. *Social Linguistics and Literacies*. Londres: Taylor and Francis.

J. Goody (ed.), 1968. *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

J. Goody e I. Watt, 1963. "The consequences of literacy", *Comparative Studies in History and Society*, volumen 5, pp. 304-345.

P. M. Greenfield, 1972. "Oral and written language: The consequences for cognitive development in Africa, the United States, and England" *Language and Speech*, volumen 15, pp. 169-178.

K. P. Jarboe, 2001. "Inclusion in the information age: Reframing the debate" en <http://www.athenaalliance.org/inclusion.html>, accedido el 15 de diciembre de 2001.

D. Lerner, 1958. *The Passing of Traditional Society*. Nueva York: Free Press.

A. L. Lievrouw, 2000. "The information environment and universal service", *Information Society*, volumen 16, pp. 155-159.

P. Littlewood, I. Glorieux, S. Herkommer and I. Jonsson (editores), 1999. *Social Exclusion in Europe: Problems and Paradigms*. Aldershot, Inglaterra: Ashgate.

A. R. Luria, 1976. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

M. McLuhan, 1962. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.

S. Mitra, 1999. "Minimally invasive education for mass computer literacy", *CSI Communications* (junio), pp. 12-16.

National Telecommunications and Information Administration, 2000. *Falling Through the Net: Toward Digital Inclusion*. Washington, DC: NTIA.

D. Nye, 1990. *Electrifying America: A Social Meaning of New Technology, 1880-1940*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

D. R. Olson, 1977. "From utterance to text: The bias of language in speech and writing", *Harvard Educational Review*, volumen 47, número 3, pp. 257-281.

R. Patterson y E. J. Wilson, 2000. "New IT and social inequality: Resetting the research and policy agenda", *Information Society*, volumen 16, número 1, pp. 77-86.

C. Renfrew, 1984. *Electricity, Industry, and Class in South Africa*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Sylvia Scribner y M. Cole, 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

A. Stewart, 2000. "Social inclusion: An introduction" en: P. Askonas y A. Stewart (editores). *Social Inclusion: Possibilities and Tensions*. Londres: Macmillan, pp. 1-16.

Brian Street, 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman.

A. Walton, 1999. "Technology vs. African-Americans", *Atlantic Monthly* (enero), en <http://www.theatlantic.com/issues/99jan/aftech.htm>, accedido el 7 de octubre de 2000.

Mark Warschauer, en prensa. "The allures and illusions of modernity: Technology and educational reform in Egypt" manuscrito presentado para su publicación.

Mark Warschauer, 1999 *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

E. Wilson, 2000. "Briefing the President" en <http://www.internetpolicy.org/briefing/ErnestWilson0700.html>, accedido el 10 de mayo de 2001.

J. R. Young, J. R., 2001. "Does 'digital divide' rhetoric do more harm than good?" *Chronicle of Higher Education* (9 de noviembre), p. A51, en <http://chronicle.com/free/v48/i11/11a05101.htm>, accedido el 10 de diciembre de 2001.

Copyright ©2002, First Monday

Copyright ©2002, Mark Warschauer

Reconceptualizing the digital divide de Mark Warschauer
First Monday, volumen 7, número 7 (julio de 2002),
URL: http://firstmonday.org/issues/issue7_7/warschauer/index.html

Parte III

Aspectos sociales y culturales del e-learning. Utopías y distopías formativas

Introducción

Este módulo pretende, en el marco de un curso introductorio y de reflexión interdisciplinar amplia, proporcionar las herramientas conceptuales, teóricas y prácticas con las que comprender los principales efectos y consecuencias sociales y culturales derivados de la creciente implementación de plataformas de enseñanza y aprendizaje basadas en lo que hoy conocemos bajo el epígrafe –sin duda, demasiado general– de *e-learning*.

Hablar de *e-learning* es, sin duda, hablar de una de las contribuciones educativas más importantes de nuestro tiempo. Constituye una fuente de innovación constante e importante y su impacto se deja notar en multitud de ámbitos y esferas de la vida social y cultural. Su progresiva implementación y crecimiento, su incorporación a muchas de nuestras prácticas educativas, a muchos de nuestros hábitos más cotidianos, está generando efectos notables e importantes, y provoca la eclosión de actores, dinámicas y transformaciones nuevas que en muchos casos exceden los límites de lo imaginable. Sin ir más lejos, su eclosión ha provocado que deban repensarse muchas de las fronteras –y definiciones– más conocidas y aclamadas del hasta ahora más bien poco movedido hecho educativo. Su impacto es tal que muchos de sus efectos se miden ya en un ámbito social y cultural. En este mismo curso, de hecho, repasaremos cómo se traducen estos cambios, mediante la preocupación y la esperanza que provocan, en marcos políticos y legales renovados y adaptados a los nuevos tiempos educativos y tecnológicos. Por esto mismo, no debería extrañarnos que se acreciente cada vez más la necesidad de articular reflexiones de cierto calado analítico en torno a las implicaciones sociales, antropológicas y filosóficas de estos cambios en la esfera educativa y cultural de las sociedades más tecnologizadas e informatizadas.

Cabe suponer que si nuestras sociedades se encaminan –se nutren y articulan– cada vez más en torno al saber y la información, el papel y la impronta del *e-learning* en las mismas no haga más que aumentar y recrecer. Por este motivo, no es de extrañar que esta

transformación de los mayéuticos contemporáneos, enredados cada vez más en plataformas tecnológicas virtuales que nos acercan tiempos y lugares hasta no hace tanto alejados, tardíos e incluso inhóspitos, implique que se agudice, necesariamente, la demanda de reflexión y análisis que nos ayude a comprender y descifrar el sentido y las implicaciones de muchos de estos cambios. Sin embargo, esta reflexión actualmente está dominada por posturas no siempre ponderadas ni suficientemente analíticas. Hasta ahora, las posiciones han tenido en su mayoría tintes pasionales y extremos, y han dado lugar a un evidente, y estridente, alboroto de voces encontradas e irreconciliables. Dejar de arrancar de estos extremos es importante si queremos evitar caer, una vez y otra, entre las incómodas redes que tejen las estériles predicciones utópicas y las desesperanzadoras innovaciones crepusculares. No se trata, por tanto, de debatirnos entre las promesas de una realización, más efectiva que nunca, de muchas de las utopías socializadoras, universalistas y democratizadoras soñadas por la humanidad. Es evidente que estamos ante un cambio de escala, que en algunos puntos carece de precedentes, y que tenemos ante nosotros la posibilidad de construcción de una auténtica inteligencia colectiva, poco mediatizada, que permita y materialice un acceso e intercambio de información y conocimiento que desborde muchos de los límites hasta ahora practicados. No obstante, para nada debemos dejarnos llevar por el tono hiperbólico que domina muchos de los discursos acerca del *e-learning* y las nuevas tecnologías en general. También hay lugar para las sombras, y muchas, aunque probablemente no tantas como algunos han recordado (y rezado). Lejos estamos, también, de aquellas jaculatorias apocalípticas que nos sitúan ante tecnologías y dispositivos abismales que contribuyen decisivamente a la pérdida –definitiva ya– de contacto con lo real y a la alteración, por no decir supresión, de las relaciones sociales.



Fomentar un debate sereno, argumentado y crítico acerca de los rápidos y tajantes cambios que nos afectan debería ayudarnos a generar las condiciones necesarias y pertinentes para que podamos intervenir, modificar y sentirnos responsables de las direcciones y decisiones que tomamos ante estos cambios.

Por este motivo, ante tanta predicción no contrastada, confrontaremos un material didáctico que apuesta por un modelo de análisis que fomenta la lectura crítica, articulado de modo ensayístico y abierto y que rescata la importancia de completar toda mirada con lecturas, reflexiones y análisis de casos empíricos y concretos. De este modo, esperamos hacernos una idea, a sabiendas ya de entrada de que será imperfecta y demasiado general, que pueda ser lo suficientemente razonada como para permitir explorar –más adelante y más detalladamente– muchas de las reflexiones aquí comenzadas. De la misma manera, esperamos convencer al estudiante de la necesidad de contemplar y analizar las consecuencias sociales y culturales del **e-learning** como un elemento ineludible para el propio diseño, uso y optimización de estos dispositivos.

1. TIC y cambio social

En una de las últimas películas de las aventuras de James Bond, la decimoctava, *El mañana nunca muere*, el malvado típico y tópico de estas películas del espía más famoso ya no es un tirano sin escrúpulos resguardado al otro lado del telón de acero, ni un jefe sanguinario terrorista, ni ningún otro astuto dirigente de la Internacional del Crimen. Se trata de alguien distinto, pero más peligroso. Carver, que es como se llama este “malo”, es el propietario de la cadena más poderosa de medios de comunicación. Escudado en satélites, canales de televisión y cabeceras de prensa, este ciudadano Kane contemporáneo se considera legitimado para arbitrar el curso de la historia y, si es necesario, “corregirlo” cuando falte un poco de espectáculo, o su potente industria amenace detenerse. La caricatura de este personaje, megalomaniaco, ambicioso hasta límites insospechados, traduce la necesidad de los guionistas de acercar a 007 a las realidades de un calendario marcado por esta nueva tipología de ángeles y demonios, de buenos y malos, que circulan en torno a comunicaciones y relaciones planetarias y que tienen su poder en la información. En un pasaje de la película, Carver se mofa de los agentes secretos “tradicionales” y califica de “patéticos” sus métodos “arcaicos” basados en el golpe de artes marciales y de pistola de oro. Es todo un orden, ya antiguo, lo que se pone en duda: la fuerza física, las armas convencionales, las persecuciones, los trucos, etc. Carver nos dice que el poder está en las ondas. Que la información es poder.

Como el magnate Carver vislumbra, nuestras sociedades están sometidas a profundas transformaciones que hacen emerger un nuevo orden social y cultural. Este nuevo orden gira en torno a unos cambios a escala mundial, que tienen en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación su motor y factor de cambio principal. Como en esta película, nosotros también nos planteamos empezar una reflexión sobre la magnitud de estos cambios y la forma en la que se verán transformadas estas tecnologías, algo que ya sucede en muchas de nuestras prácticas cotidianas.

Desde las ciencias sociales de los últimos años, se ha hecho un esfuerzo para comprender este cambio. Por ejemplo, muchos son los

teóricos que argumentan que estamos experimentando una situación de cambio acelerado sin precedentes históricos. Brzezinski (1970) hablaba ya hace años de la sociedad tecnocrónica. McLuhan (1990), de la era de la electrónica o de la aldea global. Toffler (1981) habló de la sociedad postindustrial o de la tercera ola. Torres (1994), por su lado, hablaba de la sociedad global y de las repercusiones a gran escala que tenían los nuevos dispositivos comunicativos. Y Castells (1994) nos habla de la sociedad informacional o de la sociedad red para caracterizar la naturaleza de este cambio. Todos estos autores, y muchos otros, con mayor o menor cierto, intentan caracterizar un cambio que entrevén en nuestras sociedades y que está relacionado con una profunda transformación tecnológica y social de alcance planetario.

Nuestras sociedades utilizan, como medio y forma de expresión, recursos tecnológicos completamente distintos a los que hasta ahora han caracterizado otras formas de convivencia. La información y la comunicación constituyen las materias primas básicas de nuestras relaciones actuales y el elemento básico con el que explicar estas relaciones y formas de intercambio. Mediante Internet y todo un acervo de tecnologías de la información y de la comunicación, se erigen formas de sociabilidad y convivencia que son radicalmente distintas de formas sociales anteriores.

En este sentido, no es extraño que Castells (2001) califique Internet como:

“[...] la infraestructura tecnológica y el medio organizativo que permite el desarrollo de una serie de nuevas formas de relación social.”

De esta manera, buena parte de nuestras relaciones, formas de convivencia e incluso la constitución y mantenimiento de grupos y colectivos se sustentan directa o indirectamente sobre estos medios tecnológicos. Por ejemplo, las relaciones laborales se articulan ya a partir de tecnologías como el correo electrónico o los grupos virtuales de trabajo colaborativo. En el campo de la asistencia sanitaria, las relaciones entre médico y paciente se establecen de manera crecien-

Lectura complementaria

M. Castells (2001). Internet y la sociedad red. Conferencia inaugural del Programa de doctorado de la UOC. Extraída el 28 de noviembre de <http://www.uoc.es/web/esp/articles/castells/castellsmain.html>.

te por medio de nuevas posibilidades de comunicación a distancia, como la videoconferencia. Sin embargo, estas transformaciones no sólo guardan relación con el instrumental técnico que utilizamos sino, fundamentalmente, con la naturaleza y condición de gran parte de los procesos sociales. No es extraño, pues, que desde multitud de puntos de vista se intente abordar y dar sentido a estos cambios y a sus efectos y consecuencias para la comprensión misma de lo social.

En este módulo, sin embargo, nos proponemos algo muy concreto: lejos de dar cuenta de estos procesos de un modo global e integral, intentaremos abordar los efectos y expresiones de estos cambios en el campo educativo. Sin embargo, primero vayamos a ver más detenidamente qué es aquello característico de la sociedad emergente. En este sentido, nos será útil repasar el concepto de **sociedad red**. Este concepto nos ayudará a abordar de una manera analítica cuáles son los cambios y las morfologías que son propias de las sociedades sociotécnicas actuales.

1.1. Un nuevo escenario para lo social: la sociedad red

“31 de diciembre de 1999. La población está a la espera del nuevo milenio. La expectativa previa a las festividades convive con un vago malestar por la amenaza del Y2K, «el virus del milenio», esa pequeñísima falla en los programas informáticos que puede hacer colapsar los sistemas. Sin embargo, no parece haber peligro: en los países más desarrollados, las grandes corporaciones han invertido fortunas para asegurarse el buen funcionamiento de sus computadoras. El primer lugar en llegar al 1 de enero sobre el planeta es la República de las Islas Marshall, cerca de la línea internacional de fecha en medio del océano. Las cámaras televisivas que transmiten para el mundo desde su capital, Majuro, registran primero los fuegos artificiales que dan inicio a los festejos, luego un apagón masivo de electricidad y, posteriormente, un avión que se estrella contra la oscura pista de aterrizaje.

A partir de allí, los medios de comunicación no dejan de transmitir desastres alrededor del mundo. Diferentes ciudades en Siberia, Rusia, China, Japón, Australia, Europa, Brasil, México y, finalmente, Estados Unidos sufren apagones masivos, incendios, falta de agua, de teléfono, de comunicaciones en general. Las redes técnicas se colapsan. Los aviones caen como moscas, los transportes subterráneos se paralizan, los trenes chocan. Inevitablemente, los sistemas bancarios se desmoronan y las bolsas financieras enloquecen. Todo esto se acompaña de motines, asesinatos, suicidios y formaciones de hordas de fanáticos religiosos. El virus del milenio ha comenzado a actuar.”

Y2K. Efecto 2000 es una novela de ciencia ficción de Mark Joseph sobre un posible Apocalipsis a escala global que, en cuestión de horas y minutos, podríamos vivir si se imposibilitara o marchitara la circulación –en este caso, por culpa de un virus informático– de la sangre que riega, hoy en día, las venas de la humanidad: la información. A pesar de que este fenómeno es discutible en términos técnicos, nos permite poner sobre la mesa una de las realidades más contundentes y características de nuestro presente: la información y la comunicación alimentan nuestras sociedades y nos conectan constantemente. Nuestras sociedades se caracterizan por el hecho de que habitan y moran en estos espacios y dispositivos tecnológicos centrados en el intercambio, producción y organización de la información. Sin lugar casi para el aislamiento, cada vez más compartimos, viajamos, nos movemos o nos enamoramos a la velocidad de la luz. Estas redes son las responsables, como dice el poeta César Vallejo, de que nunca antes, tan de cerca, arremetiera lo lejano.

Estos dispositivos fomentan la transformación de multitud de formas de vida y organización. Los sistemas económicos, políticos, sociales y culturales pasan cada vez más por estas redes. Con esto, adoptan no sólo su morfología, sino también sus propiedades. Nos encontramos con organizaciones sociales que tienden cada vez más a la flexibilidad, la ubicuidad, la instantaneidad y la globalidad, etc.

Para saber más

Para saber más, podéis consultar la obra del sociólogo Zygmund Bauman (1998 y 2003).

Internet, en este sentido, es la herramienta tecnológica y social que evidencia de un modo más palmario esta transformación.



“Internet es el corazón de un nuevo paradigma socio-técnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos.”

Castells (2001). Podéis consultarlo en
<<http://www.uoc.es/web/esp/articles/castells/castellsmain.html>>.

Sin embargo, ¿qué es la sociedad red? Según Castells, es una sociedad cuya estructura social está construida en torno a redes de información, a partir de la tecnología de información microelectrónica estructurada en Internet. Frente a una organización socioeconómica basada en las relaciones de materia y energía, la sociedad red se sustenta en la información y el conocimiento. La información deviene la moneda de cambio en las relaciones que constituyen la sociedad. Del mismo modo que la época industrial fue presentada como una revolución por los cambios sociotécnicos que introducía en la morfología social, y la factoría fue vista como la forma organizativa de nuestras sociedades, hoy nos encontramos ante una nueva revolución en la cual las redes telemáticas aparecen como su figura protagonista y la transmisión, gestión y tratamiento de la información como su actividad principal. Un retrato del presente destaca el rol que han adquirido las famosas tecnologías de la información y la comunicación en nuestras sociedades. De hecho, encontramos propuestas que nos plantean Internet como el nuevo paradigma sociotécnico que sustenta y constituye la base material de nuestras vidas, trabajos, relaciones sociales y comunicaciones.

Nuestro devenir, personal y colectivo, cada vez más se da en los nuevos dispositivos tecnológicos informacionales y comunicacionales conectados en red. Estos elementos son cruciales para comprender las

mutaciones y cambios que viven nuestras sociedades y son responsables, en buena parte, de los cambios de tipología, morfología y cartografía de nuestras comunidades, vínculos, hábitos y prácticas sociales. Nuestra vida, también nuestros sueños, infraestructuras, servicios e instituciones, mutan hacia estas redes informacionales, y viajan hacia un conjunto creciente de interacciones mediadas tecnológicamente.

La red, como metáfora y figura que da inteligibilidad a lo que nos rodea, aparece cada vez más en nuestro vocabulario y realidad cotidiana. Sin embargo, no se trata de una figura nueva. Lo nuevo es su ubicuidad y centralidad para dar cuenta de la realidad actual; su materialización y el hecho de haberse convertido en la métrica de un nuevo mundo:



“Esta configuración topológica, la red, puede ahora implementarse materialmente, en todo tipo de procesos y organizaciones, mediante las accesibles tecnologías informáticas.”

Castells (1997, p. 61).

La ubicuidad y centralidad de la red, como la centralidad de los dispositivos tecnológicos actuales y sus consecuencias sociales y organizativas, es lo que ha llevado a Manuel Castells a caracterizar, de un modo genérico, a la sociedad que emerge de estas transformaciones con este epígrafe de **sociedad red**. Las redes, hoy día, modifican la geografía (Kirsch, 1995), la cotidianidad (Woolgar, 2002) y la pragmática de nuestras relaciones (Poster, 1990, 1995). La digitalización y virtualización de nuestros vínculos y saberes es un hecho que tiene profundas consecuencias para las formas de organización y articulación de la sociedad (Lévy, 1995, 1998).

Mientras discutimos sobre la bondad o la maldad de estos cambios, asustados o esperanzados por igual, nuestras vidas saltan de una red a otra, se conectan y viajan a la velocidad de la luz y se incluyen en redes que prolongan nuestra localidad hacia una globalidad planetaria, sin parangón, o que permiten replegar en nuestro foro más

íntimo, en nuestra cotidianidad más local, la inmensa –y en otros tiempos, inabarcable– globalidad.

En este sentido, valdría la pena preguntarse por los efectos que estos cambios pueden tener en procesos sociales específicos. Y esto es lo que haremos a continuación.

2. Sociedad red y educación

Nos disponemos a revisar algunos aspectos que de manera general configuran la educación en la sociedad red. Para esto, nos preguntamos si realmente estamos frente a un nuevo paradigma, realizamos una mirada antropológica al **e-learning** y finalmente, describimos algunos aspectos generales relacionados con las TIC y las “otras comunidades”.

2.1. ¿Un nuevo paradigma educativo?

En un espacio dedicado a reflexionar sobre los aspectos sociales y culturales del **e-learning**, debemos interrogarnos si nos encontramos (al hacer referencia a la sociedad red y ubicarnos en la misma) ante un nuevo paradigma. La sociedad red, leída desde la educación, no es más que una mirada hermenéutica, un intento de clarificar qué papel juega la educación en esta nueva forma de entender la sociedad. La verdad es que intentar dilucidar si estamos o no frente a este nuevo paradigma es un tema que muchos han intentado abordar, y no siempre han sido empresas que hayan llegado a “buen puerto”. Sin embargo, en todo caso, a partir de lo que sugiere Colom (2002) la asunción de nuevas metáforas explicativas de una nueva realidad supondría un cambio no sólo en el currículum escolar, sino también en el propio sentido de lo escolar. Y este mismo autor se pregunta lo siguiente: ¿puede la escuela ayudar a la innovación, o es por el contrario una rémora para el logro de este medio auténticamente social? Vamos a intentar desgranar algunas de las ideas que surgen de esta pregunta y de los temas que la rodean.

Plantea Castells en *La era de la información* que, al ser la sociedad abierta y con capacidad de integrar en la misma nuevos nodos la comunicación electrónica, nos sumerge en la paradoja de su posibilismo globalizador y descentralizador (vol. 1, p. 507). A pesar de las voces más esperanzadoras en lo que respecta a la transformación de la realidad mediante Internet, el mismo autor, al hablar de los usos

reales de Internet, nos dice que mayoritariamente se usa para el desarrollo económico, para enviar correo electrónico, como acceso al cibersexo y con relación a temas políticos. ¿Y la educación? La verdad es que el uso de la educación e Internet no son dos elementos que puedan darse la mano. En la investigación llevada a cabo por la Universitat Oberta de Catalunya, en el marco del Proyecto Internet Cataluña (dirigido por el profesor Castells), se llega a la conclusión siguiente:



“La primera consideración que deseamos hacer, después de observar cómo se está produciendo la incorporación de Internet en las escuelas de Cataluña, es que, con el grado de implantación que tiene actualmente en estos centros, Internet es un recurso que ayuda a los profesores y a los alumnos a hacer mejor lo que ya venían haciendo antes de incorporar las TIC a sus actividades. Internet se empieza a utilizar con una cierta diferenciación en función de las etapas educativas, de la ubicación de los centros y del tipo de prácticas educativas que en los mismos predomina, pero, de momento, su uso no ha promovido cambios sustanciales en los procesos educativos en curso. Ésta es una constatación que se ha ido reafirmando al relacionar las respuestas que nos han proporcionado los profesores y los responsables de los centros sobre cómo y para qué utilizan Internet, con las que hacen referencia a las prioridades y percepciones que estos profesionales tienen sobre las prácticas educativas en general y sobre sus propios estilos docentes o de gestión. Mediante los alumnos, hemos podido corroborar algunas de las prácticas dominantes y los ámbitos en los que, principalmente, se utiliza Internet en la escuela.”

Mominó et al. *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*. Barcelona: UOC-Generalitat de Catalunya.

Sin embargo, a pesar de los datos que se deducen del informe sobre los usos de Internet en los contextos escolares, seguimos sin usar sus

máximas potencialidades y, por lo tanto, tampoco asistimos a grandes transformaciones en los contextos y las prácticas educativas. En este sentido, y a partir de otra investigación realizada en el marco de la UOC, nos damos cuenta, más concretamente, de que la infrauti-lización de Internet puede darse por los motivos siguientes:



“1-La historia y el contexto de las escuelas determinan fuertemente las dinámicas de cambio.

2-Internet tiene muy poca presencia, prácticamente nula. Las redes que establecen las escuelas, cuando existen, son muy locales y de relación personal directa. Las escuelas son instituciones poco innovadoras. Y poco abiertas al entorno.”

A. Domingo (2004). *TIC, internet y cambio educativo: estudio de casos*. Seminario *Análisis interdisciplinar de la sociedad de la información*. Programa de doctorado, UOC.

Y el autor nos sigue diciendo, en el mismo informe de investigación (en relación con la edad y los factores que permiten innovar o resistirse a la innovación en las prácticas educativas):



“Mención aparte merece el factor «edad». Se ha señalado repetidamente en las entrevistas que los profesores jóvenes están más preparados y tienen menos dificultades en utilizar las TIC, aunque esto parezca contradictorio cuando se señala que la formación y la experiencia son necesarias. *El PIC – La societat xarxa a Catalunya* (Castells, Tubella et al., 2003) demuestra la existencia de una divisoria fundamental en relación con la edad y el uso de Internet (“[...] son naturalmente los más jóvenes los más abiertos a utilizarlo, los más capaces de utilizar sus múltiples posibilidades. Y cuanto más se eleva la edad, más se dificulta la familiaridad con el medio y más difícil es la práctica, de manera que disminuye tanto la frecuencia de uso como la intensidad.”

A. Domingo (2004, p. 31).

Tenemos suficientes datos como para aventurar que realmente no se dan cambios en lo sustancial, pero si partimos de la idea de que la educación tiene por misión preparar a los futuros ciudadanos para la sociedad del futuro, inevitablemente las nuevas tecnologías (y en especial el *e-learning*) deberán jugar un papel clave. Sin ir más lejos, la idea generalizada del *lifelong learning* está ya instaurada en los discursos sociales y pedagógicos. La sociedad del conocimiento, inevitablemente, nos exige volver a los aprendizajes, reempezarlos y nunca abandonarlos. La condición de fluidez (Bauman) de saberes rápidamente caducos hace necesaria la práctica de ir aprendiendo a lo largo de la vida. Este cambio paradigmático de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento hace especial hincapié en la formación. Si en la sociedad industrial los aprendizajes eran aspectos puntuales de las vidas de los sujetos (las personas se formaban de una sola vez y optaban a una profesión que solían mantener de por vida), la sociedad del conocimiento no prepara de manera definitiva (específicamente en lo que a conocimientos y saberes se refiere) y, en cambio, precisa de irse formando a medida que los sujetos y las situaciones lo requieren.

2.2. Antropología del e-learning

Con los diferentes avances de las TIC, asistimos a nuevas formas relacionales que desplazan formatos clásicos de ser o hacer de profesor y de estudiante hacia producciones innovadoras de estos mismos roles. En este apartado, nos disponemos a realizar una revisión de algunos de estos elementos, que leídos antropológicamente nos permitirán situar espacios, formas, relaciones, cuerpos, voces, saberes, goces y placeres de la educación.

2.2.1. Interacciones, subjetividades y e-learning

La educación en formato digital resitúa algunos de los elementos clave de los procesos formativos. Uno de éstos es, precisamente, el lugar de la subjetividad o el de la constitución del sujeto mediante el proceso de formación. Si en la formación presencial los elementos que configuran la subjetividad pueden representar grandes dificultades (nos referimos a la participación hablada y

articulada en un grupo, a la autogestión del aprendizaje, al rol activo del estudiante, etc.), en el **e-learning** estos elementos se convierten (o pueden convertirse) en centrales o nucleares. Y si estos elementos se convierten en centrales y toman una dirección tal vez más positiva –si la comparamos con la educación presencial o la educación a distancia clásica–, aparecen otras dimensiones que desde nuestra perspectiva complican la creación de subjetividades en las relaciones educativas en la red. Las interacciones de los actores virtuales difieren de manera significativa de aquellas que tienen lugar en otros contextos. En el cuadro siguiente, se evidencian de manera clara los formatos de interacción tradicionales y los digitales.

Tabla 1

Interacción tradicional	Nueva interacción (cyborgs , redes sociotécnicas y comunidades virtuales)
1) Copresencia de los actores en el espacio y el tiempo.	No es necesaria la presencia ni en el espacio ni en el tiempo.
2) Interacción entre seres humanos.	Interacción entre cyborgs .
3) Posibilidades para establecer interacciones limitadas.	Posibilidades para establecer interacciones infinitas.
4) Audiencia controlable.	Audiencia inalcanzable.
5) El contexto físico y material es muy relevante.	El contexto relevante es el de la simulación.
6) Identificación clara del interlocutor.	Identificación efímera del interlocutor.
7) La interacción predominante es la verbal.	Interacción mediante un conjunto de textos, imágenes, sonidos, etc.
8) La comunicación no verbal es relevante y física: gestos, miradas, etc.	La comunicación no verbal es relevante y no física.
9) Motivación para actuar claramente identificable.	Motivación para actuar difusa.
10) Estructura para la interacción estable.	Estabilidad estructural precaria y borrosa.
11) Interacción con modalidades comunicativas limitadas y excluyentes.	Interacción plurimodal, que puede incluir múltiples modalidades de comunicación y tipos de contenidos.
12) La identidad de los interactuantes es relativamente estable.	Invencción, construcción y reconstrucción de identidades.

Fuente: Tirado y Gálvez.

2.2.2. Los cuerpos y el e-learning: silencios y ecos en las aulas virtuales

El cuerpo ha mantenido una relación especial con la educación. En un trabajo anterior, hemos planteado lo siguiente:



“Las comunidades virtuales posibilitan el acceso democrático de los sujetos a la información y a los espacios de participación hasta entonces no posibles o excesivamente restringidos. Sin embargo, si por un lado posibilita el acceso de muchas personas, por otra parte crea una nueva situación de exclusión que ha sido denominada **exclusión digital**. Una brecha que divide a aquellos que tienen acceso a las nuevas tecnologías y a su uso, de los que quedan al margen, y que construye una realidad binaria entre los poseedores de **e-identidades** y los que no. En este sentido, debemos plantearnos el siguiente interrogante: si se prevé que buena parte de la población trabajará mediante los ordenadores, ¿qué pasará con aquellos que no tienen acceso a esta herramienta? ¿Qué pasará con aquellos que no saben o no pueden utilizarla? La respuesta puede tener distintas direcciones, pero en EE. UU. ya han surgido lo que se ha denominado como **cibermarginados**. En la sociedad de la información, los trabajadores ya no se encontrarán organizados entre los que realizan un trabajo corporal y los que hacen trabajo intelectual. A partir de ahora, el mundo laboral se organizará en torno a trabajadores del saber y trabajadores de servicios.”

Planella (2006, p. 235).

Igualmente, si acudimos a la obra de John Dewey nos daremos cuenta de que a principios de siglo XX reclamaba un papel destacado para el cuerpo, más allá de ser un simple espectador pasivo del escenario pedagógico. Con el **e-learning** podemos correr el riesgo de construir relaciones e identidades incorpóreas. Nos encontramos en un momento de transición, ambiguo en las relaciones entre el cuerpo y la subjetividad. Por un lado, asistimos al retorno de posiciones que

hipercorporalizan las identidades (*piercings*, tatuajes, cirugía estética, cuidados corporales, etc.) y, por el otro, a determinados discursos neodualistas que recuperan el pensamiento platónico y cartesiano (el cuerpo obsoleto, sobrante, desdibujado, desencarnado, etc.). Aspectos como la cibersexualidad, el *cyborg*, el *cybertransgender*, la performatividad corporal o la restitución del sujeto con discapacidad en la red ponen de manifiesto estas nuevas formas de subjetivación que vehiculan, desde otras perspectivas, las anatomías. Esta reconfiguración de los cuerpos nos conduce a una hermenéutica poliédrica en la cual las fronteras (reales y virtuales) se diluyen y dejan que sean los sujetos mismos los que configuren sus identidades corporales.

¿Cómo se construye una relación pedagógica más allá de los cuerpos? ¿Tiene sentido una relación incorporeal mediante plataformas pedagógicas digitales? ¿Es verdad que en el *e-learning* el cuerpo desaparece?

Son preguntas que hasta cierto punto quedan abiertas, pues la dimensión antropológica corporal del *e-learning* ha sido prácticamente inexplorada.

Nota

Algunos de los pocos ejemplos de investigaciones y trabajos relacionados con el papel del cuerpo en la educación a distancia y/o en la sociedad de la información son:

Anne Balsamo (2001). *The virtual Body in Cyberspace*. En D. Bell y B. M. Kennedy (Ed.), *The cybercultures reader*. Londres: Routledge. Hubert L. Dreyfus (2003). *Acerca de Internet* (pp. 15 y 62). Barcelona: Ediuoc.

Emmanuel Duplà (2004). *Imaginaire, corp et instruments dans la relation pédagogique à distance. Etude de cas dans un contexte de formation de formateurs à l'accompagnement à distance*". *Distances et Savoirs*, 2, (2-3), 205-299.

El esquema que proponemos a continuación recoge buena parte de las ideas en relación con el cuerpo y el *e-learning* que han sido discutidas.

Figura 1.



Fuente: Elaboración propia.

Si mediante la etnografía analizamos un aula virtual, nos daremos cuenta de que hay cambios sustanciales con respecto a lo que sucede en un aula presencial. Si, por una parte, nos atrevemos a diagnosticar que el cuerpo se “diluye”, por otra parte es objeto de una verdadera acción de **empowerment**. Michel Foucault decía que los cuerpos en los contextos educativos son sometidos a control. Sin embargo, ¿qué sucede con la disposición de los cuerpos en las aulas virtuales? ¿Quién gestiona las imágenes corporales (fotografías, vídeos, etc.) que queremos ofrecer de nosotros mismos a la comunidad que en este contexto virtual se relaciona con nosotros? Si bien algunas plataformas de **e-learning** todavía se mantienen en un sentido muy estático (éste sería el caso del campus de la UOC), otras (por ejemplo, Moodle) posibilitan que nosotros mismos seleccionemos y colguemos nuestras imágenes, nuestras cartas de presentación virtual.

2.2.3. Espacio, tiempo y e-learning

Otro de los temas relevantes para entender los elementos que rodean al **e-learning** es el espacio y el tiempo. A pesar de que son elementos muy conocidos y discutidos, el espacio y el tiempo siguen siendo esenciales e imprescindibles para poder analizar prácticas formativas como las del **e-learning**. Siguiendo la perspectiva antropológica que hemos iniciado, vamos a revisar el sentido del espacio y del tiempo en las prácticas formativas.

Dice Castells que “nuestro mundo se construye en el entorno, no siempre fácil, de globalidad e identidad” (vol. 1, 23). La sociedad red constituye la nueva estructura dominante en la cual nos ubicamos y movemos, y esto representa lo que Berman (1991) denomina “la disolución de todo lo que antes era sólido y santo”. Y en esta disolución de todo lo que antes era sólido y santo (mucho más elaborada y diluida en las obras de Zygmund Bauman) aparece, inevitablemente, lo que se designa como la **constitución espaciotemporal del ser humano**. En el análisis antropológico del **e-learning**, tiempo y espacio son categorías antropológicas fundamentales que también han pasado a ser “diluidas” y transformadas. Tal y como nos invita a pensar el mismo Bauman:



“Los fluidos se desplazan con facilidad, «fluyen», «se derraman», «se desbordan», «salpican», «se vierten», «se filtran», «gotean», «inundan», «rocían», «chorrean», «manan», «exudan». A diferencia de los sólidos, no es posible detenerlos fácilmente –sortean algunos obstáculos, disuelven otros o se filtran a través de ellos, empapándolos.”

Z. Bauman (2002). *Modernidad líquida* (p. 8). México: FCE.

De alguna manera, el **e-learning** “fluye” como modalidad formativa, se desliza entre las instituciones y los proyectos, más allá del espacio y del tiempo. Sin embargo, a pesar de todo no queremos olvidar lo que nos recuerda el cuadro siguiente:

Tabla 2

Espacio	Tiempo
Es necesaria una adecuada disposición del espacio como condición indispensable para la existencia.	Vivimos en un momento de sobreaceleración. Nos movemos (o nos hacen mover) a gran velocidad. El cambio de época es en realidad un cambio de velocidad, de tempo físico. -Vamos en contra del reloj biológico.

Adaptado de Duch (2000).

Las disposiciones del tiempo y del espacio son aquellas que, en los contextos actuales, permiten situar –tal vez como un intento de desafiar estas condiciones– el **e-learning**. En este sentido, nos parece pertinente citar lo que Ferraté (2000) planteaba al hablar de aprendizaje y virtualidad:

Tabla 3

	Coincidencia en el tiempo	No coincidencia en el tiempo
Coincidencia en el espacio	Formación presencial	Autoaprendizaje en centros de recursos Teleaprendizaje
No coincidencia en el espacio	Enseñanza por radiodifusión Televisión educativa	Formación no presencial Enseñanza por correspondencia Entornos virtuales de aprendizaje

Ferraté (1997).

Como vemos en el cuadro, mediante el **e-learning** asistimos a una reconfiguración de estas estructuras antropológicas elementales, que permiten lo que en otros formatos antropológicos es prácticamente imposible.

2.3. Las TIC y las otras comunidades

La llegada de las tecnologías a las comunidades que llevaban (y llevan) estilos de vida parecidos a los que se llevaban siglos atrás (si los comparamos con los estilos de vida occidentales) ha causado importantes modificaciones en diferentes aspectos de la vida y de las relaciones sociales. El imperialismo, primero, y después las economías liberales han introducido en estas comunidades nuevas economías y nuevas necesidades. La introducción de estas tecnologías puede servir para mantener subyugadas a muchas personas y grupos sociales por parte de las clases dominantes de estos países. A pesar de que podemos realizar una lectura nega-

Lecturas recomendadas

M. Poster (2003). Etnicidad virtual: la identidad tribal en la era de las comunicaciones virtuales. En S. G. Jones (Ed.), *Cibersociedad 2.0*. Barcelona: UOC.

Queiro-Tajalli y C. Campbell (2002). Organizing Woman of Color Online. En S. F. Hick y J. G. McNutt (Ed.), *Advocacy, activism and the Internet. Community Organization and Social Policy*. Chicago: Lyceum Books.

tiva de este tema, también podemos hacer una lectura en clave positiva. En palabras de Manuel Castells:



“La tecnología nos plantea un desafío directo. Si los gobiernos no actúan decididamente a favor de la equidad, tenderemos a sociedades duales. Si los diferentes gobiernos –local, autonómico, central– del Estado emprenden una estrategia de redefinición del estado del bienestar en la era de la información, podemos utilizar el nuevo poder tecnológico para conseguir cotas más altas de equidad.”

Manuel Castells (2000). L'escala ha de liderar la transició a la societat de la informació. *Barcelona Educació*, 11, 33-37.

El nuevo paradigma pedagógico del *lifelong learning* juega un rol clave en la transformación de las sociedades y grupos culturales desfavorecidos o en situación de exclusión. Este aspecto puede afectar y/o traducirse en tres ámbitos:

- 1) Informal (*during childhood*)
- 2) Formal (*during schooling*)
- 3) No formal (*through practical life*)

Nabudere (2003).

En este sentido, la aparición de nuevas modalidades formativas como la educación a distancia ofrece otras posibilidades y oportunidades a las “otras comunidades”. En cierto modo, se trata de un verdadero proceso de democratización del acceso a la cultura. Sin embargo, no todos los discursos nos ofrecen luces sobre esta perspectiva. Se han erigido algunas voces que resitúan el nuevo paradigma

Lectura recomendada

D. H. Hargreaves (2004). *Learning for Life: The Foundations of Lifelong Learning*. Nueva York: Policy Press.

ma en otra dimensión. La idea del aprendizaje a lo largo de la vida, en palabras de la OCDE:



“Debe responder a varios objetivos: favorecer la realización personal, especialmente enriquecer el ocio (en particular durante la jubilación); reforzar los valores democráticos; animar la vida colectiva; mantener la cohesión social; y favorecer la innovación, la productividad y el crecimiento económico.”

OCDE (1996). *Aprender a tout âge* (p. 15). París: OCDE.

En el marco de la sociedad red, el desplazamiento del paradigma centrado en las competencias requeridas por la sociedad industrial empieza a exigir a los trabajadores competencias en la gestión informacional. De la misma manera, de la formación inicial (con la cual todavía muchas personas se han formado) hemos pasado a la educación a lo largo de la vida, y la educación permanente se ha situado como una de las actividades importantes y requeridas para el desarrollo de los sujetos en la sociedad red. Junto con estos cambios socioeconómicos, la entrada de las tecnologías en la empresa y en las acciones formativas ha permitido que muchas de las personas adultas tengan la oportunidad de ejercer el derecho a seguir formándose.

Tal y como encarecidamente nos invita a pensar Laval, esta formación a lo largo de la vida puede tener mucho de proceso formativo industrial y dejar de lado algunas de las verdaderas necesidades del sujeto. Es necesario (y no para dejarlo de lado) pensar críticamente el paradigma, para poder reconducirlo a su estado y dimensiones reales y verídicas. Si analizamos el informe publicado en el 2001 por la OCDE, nos daremos cuenta de lo que acabamos de anunciar. En el capítulo segundo (titulado “El mercado de la ciberformación”), ya se presenta la problematización de denominarlo *mercado*. Nos dice el informe:



“El concepto de mercado es por sí mismo fuertemente problemático. Nos interesa problematizarlo si queremos identificar los problemas que plantea la Administración pública.”

OCDE (2001). *E-Learning: The Partnership Challenge* (p. 31). París: OCDE.

Y la voz más crítica en relación con estos temas es el ya anunciado texto de Laval. El título de su libro ya nos introduce en el devenir de sus críticas: *La escuela no es una empresa*. Al respecto, el autor nos dice lo siguiente:



“Enmascarada por el debate siempre muy apasionado entre los defensores de la *instrucción* y los partidarios de la *educación*, se produjo una mutación cuando el término genérico *formación* se impuso con un sentido especial. Sin duda, la noción es antigua y sus raíces, que evocan la *adquisición de forma* del ser humano mediante la acción pedagógica, son profundas. Pero en el uso reciente del término, la finalidad profesional parece dirigir, de manera teleológica, las etapas de la *formación* que llevan a ella. La enseñanza escolar se considera cada vez más una enseñanza inicial, es decir, preparatoria para la formación profesional, y dando por supuesto, por tanto, que recibe legítimamente, en *feedback*, instrucciones de esta última, especialmente en materia *comportamental*.”

Ch. Laval (2004, pp. 84 y 85).

3. Situando el e-learning: retrospectivas desde lo social



Revista de Universidades y Sociedad del Conocimiento

Vol.1 - Nº1 / Septiembre de 2004

Recordaremos, en este apartado, el primero de los módulos de este curso. Se trata de nuestro artículo publicado en el número 1 de la revista RUSC (*Revista de Universidades y Sociedad del Conocimiento*), que lleva por título “Del *e-learning* y sus otras miradas: una perspectiva social”. En este artículo, presentamos –a partir de la sesión de trabajo realizada con los otros autores que forman parte del monográfico de la revista– los temas de debate general para situar de manera específica lo que definimos como el *social e-learning*. Más allá de los usos estrictamente comerciales, cada día aparecen experiencias que configuran esta nueva modalidad de *e-learning* que puede recibir muchos nombres (*e-learning* solidario, cooperativo, etc.), y que nos sirve para anunciar el despuntar de una nueva práctica. Con la llegada de las tecnologías y su implementación de manera más o menos masiva en los contextos y las prácticas educativas, han surgido narrativas que exaltan Internet y sus múltiples posibilidades de salvación. El problema de esta perspectiva es que, en la mayoría de los casos, únicamente se centra en las dimensiones tecnológicas y se olvida de su dimensión social. La propuesta de este artículo es situar, a partir de la revisión de textos y contextos, otras posibilidades de mirar el *e-learning*, puesto que, en realidad, son múltiples las miradas que se pueden realizar al *e-learning* y muchas las perspectivas y los enfoques que de éstas se desprenden.



La tendencia mercantilista y tecnofílica que, en cierto modo, rodea el presente y el futuro del *e-learning* debe ser balanceada por una mirada que acentúe su dimensión ambivalente y política, así como su papel motor en la construcción de engranajes sociales –en su dimensión social y cultural– y, sobre todo, en su papel en la conformación de una nueva justicia social que permita hacer frente, mediante la educación, a los retos y las desigualdades crecientes que viven nuestras sociedades.

De este modo, y frente al discurso excesivamente publicitario y triunfalista de las posibilidades que abren las tecnologías educativas, es bueno tomar en consideración su dimensión social. Es necesario recoger un acervo importante de prácticas, ejemplos y realidades capaces de articular un sentir y un sentido común sobre la necesidad y la idoneidad del **e-learning** para el desarrollo, la mejora y la innovación de nuestras empresas, organizaciones y sociedades, o para la formación, sin precedentes, constante y de calidad, de nuestros ciudadanos.

La mirada social al **e-learning** forma parte de lo que podríamos denominar el compromiso de la universidad en la transformación de la sociedad, aunque, más allá de los aspectos vinculados con la investigación, entendemos que la universidad debe implicarse en la sociedad. Una manera clara de hacerlo es mediante el **e-learning**.

Existen diferentes maneras de analizar las perspectivas sociales y culturales del **e-learning**, pero lo más significativo es estar abierto a la dimensión social del **e-learning** porque detrás aparecen los rostros de personas que con ilusión, esperanzas y utopías creen en la posibilidad de mejorar sus vidas y sus relaciones y de transformar aquellos aspectos más problemáticos de su entorno. Toda esta mejora que tiene la posibilidad real de transformar a la sociedad puede ser posible a partir de incorporar en las prácticas, reflexiones, políticas e investigaciones lo que hemos denominado **social e-learning**.

4. Aspectos sociales, culturales y éticos del e-learning

Lo visto hasta ahora constituye una prueba más de hasta qué punto la explosión de una serie de tecnologías, cada vez más instaladas en el seno de nuestras relaciones y formas de comunicarnos, convulsiona nuestros límites y geografías intelectuales y políticos, antaño más o menos seguros, y nos demanda discusiones y soluciones imaginativas para hacer frente a los retos actuales. La educación, en tanto que fenómeno social y cultural, no es ajena a estos cambios ni a la necesidad de un debate sobre sus transformaciones y su futuro papel en las sociedades y formas de interacción y convivencia que se avecinan. Tal y como apunta Perelman, “lo híper en la educación a distancia no sólo se refiere a la extraordinaria velocidad con la que hoy se desarrollan las tecnologías de la información, sino a un grado de conexión sin precedentes entre el conocimiento, la experiencia, los medios y las mentes”. Y como hemos visto, el **e-learning** constituye, a la par, una de las mayores esperanzas, así como una de las mayores preocupaciones para educadores, politólogos, investigadores y demás actores sociales interesados en el fenómeno educativo.

Si algo se pone de manifiesto a lo largo de los textos y discusiones que tienen lugar en este libro, es que el **e-learning** es un campo tan polifacético como polisémico. Sin duda, siguiendo a Maturana, hemos visto que hay distintas y variadas formas de “lenguajear” el **e-learning**, de darle forma de palabras, de definirlo, de orientarlo, de vincularlo al mundo. Evidentemente, cada una de éstas supone correlatos e implicaciones distintas y refleja y da forma a una determinada sociedad.

4.1. El carácter jánico del e-learning

Podemos decir que el **e-learning** tiene un rostro jánico. Como el dios más antiguo del Lacio, el **e-learning** puede ser representado como

Lectura complementaria

H. Maturana (1986). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

una práctica formativa con más de una cara. Sabemos de éste que tiene doble rostro.



Es puerta, porque abre y da origen a nuevas formas de relación. Es esperanza y en el mismo depositamos el poder de una nueva sociedad, el amanecer de un nuevo día. Sin embargo, a su vez, puede ser obstáculo; puede convertirse en algo que corte caminos y rutas, que anquilese los pasos en horizontes ya conocidos. Por lo tanto, también es un elemento más que puede llevarnos a un horizonte repleto de repeticiones, de rostros conocidos, sumando en la desesperanza. Con frecuencia, además, padecemos de una extraña miopía que nos lleva a defender ariosamente sólo una de estas caras, como anhelando que la fuerza vertida en la discusión consiga apagar la imagen que intuimos pero negamos al otro lado del espejo. Al principio de este libro, sin embargo, ya hemos acentuado la poca utilidad intelectual que tiene moverse por dicotomías de este tipo, más publicitarias que reales, más estériles que lumínicas.

De nada sirve, tampoco, instalarse en ninguna forma de fatalismo. Los caminos y derroteros del **e-learning** dependen, y mucho, de lo que queramos hacer con el mismo. Dependen, y mucho, del destino que consigamos negociar. Sin embargo, esto no es nada evidente: de hecho, buena parte del desconcierto ante los nuevos conceptos proviene, precisamente, de mantener y alimentar una noción fatalista con respecto al propio desconcierto. O bien nos aparece como algo irremisible, determinante, un imperativo sin más del progreso acuciante de la técnica y de nuestras sociedades ante el cual nos queda poco por decir y por hacer, o bien se torna un mero instrumento inocente, un operativo de gestión y optimización desposeído de papel y misiones de alto rango, ante el cual tampoco hay mucho que

hacer ni decir. Los dos alejan la discusión sobre el *e-learning* de su carácter polivalente, de su carácter social y de su dimensión política. Los dos alimentan una inercia y, por lo tanto, convierten en hecho o en fetiche lo que más bien debería ser objeto de discusión, decisión, orientación y legislación colectiva. Y es que no se puede discutir sobre problemas educativos sin hablar de problemas sociales y políticos. Marco A. Dias nos hablaba en este sentido cuando planteaba que “soy de los que consideran que no se pueden discutir los problemas referentes a la educación y a la formación sin tratar problemas sociales más amplios, más generales. Por eso me estimuló mucho que uno de ustedes pudiera escuchar a la secretaria de Inmigración de la Generalitat, que trataba este problema fundamental”. Y si no podemos discutir de problemas educativos sin discutir de problemas sociales, tampoco podremos hacerlo del *e-learning* sin tener en cuenta su perspectiva social.

Del mismo modo, a menudo el constructo *e-learning* es desplazado por la problemática del impacto social de las TIC, y lo vemos excesivamente vinculado con sus utopías y esperanzas como proyecto técnico. Nuestra atención, lejos de dirigirse a una discusión serena, lo hace inmediatamente hacia preocupaciones globales, marcadas por la bondad y la novedad tautológica de los cambios, anclada en discusiones sobre acceso e infraestructura, y deja de lado un debate sobre las expresiones sociales y culturales de estos cambios. De esta manera, nos olvidamos de un debate sobre los efectos y consecuencias concretas de estos cambios, nos alejamos de reflexiones sobre las funciones sociales que se abren y se cierran con estos cambios, sobre su imbricación con prácticas añejas. Nos olvidamos, por lo tanto, de su pátina social, de su expresión localizada y contextual, de su anclaje.

Fatalismos, debates estériles y cibérboles entorpecen y distraen buena parte de las discusiones en torno al *e-learning*. Lo primero, pues, es despejar parte de estos malentendidos con preguntas que nos abran otros horizontes conceptuales. A esto nos hemos dedicado en esta asignatura.

Hemos visto, por ejemplo, que los retos, los obstáculos, las definiciones, los usos y las aplicaciones varían en función de la geografía y de las condiciones socioeconómicas que rodean su desarrollo, su

promoción e incluso su implantación. Es decir, que hay un primer correlato importante que debe considerarse: para comprender y desarrollar las potencialidades del **e-learning**, sobre todo desde un punto de vista social, es necesario atender a su carácter relativo, situado, contextual. Y más aún si en el mismo vemos una esperanza de transformación social.

Del **e-learning** hemos visto también que tiene un carácter político, si con esto entendemos que participa de manera importante en el destino de nuestras sociedades. Para bien o para mal, el suyo no es un papel neutro. Podemos decir que el **e-learning** no es ni bueno ni malo, pero tampoco neutro. Su desarrollo, su condición y su implantación responden a proyectos y necesidades sociales concretas, reales o deseadas, y por este motivo debemos aportar también esta lectura sobre aquello que lo rodea y le ata. Sólo cuando nos damos cuenta de que ejerce un papel crucial en las sociedades actuales, de que constituye una plataforma de marcada influencia y de extrema potencialidad, y sólo cuando vemos hasta qué punto es importante que la sociedad entera participe de sus destinos y horizontes, podemos empezar a pensar en la dirección que queremos imponerle. Es así como nos percatamos de su dimensión política; es así como empezamos a adueñarnos de las políticas implícitas o explícitas de estos operativos.

De esta manera, cuando hablamos de **e-learning** no hablamos sólo de una nueva aplicación. Actualmente, conceptos como los de **desarrollo**, **aprendizaje** e incluso **capital social** se vinculan excesivamente con el **e-learning** mediante un discurso triunfante, instrumentalista y marcado por la mercadotecnia imperante. Esto convierte a menudo el **e-learning** en un producto, en una marca, en un valor más en competencia con otros, que intenta venderse y hacerse un lugar del modo más atractivo en un mercado tan saturado como desalmado. Sin duda, éste no es el camino que nos permitirá salvar obstáculos, soslayar exclusiones y fracturas sociales. Cuando hablamos de **e-learning**, lo hacemos de las potencialidades educativas y no sólo de explotación económica y comercial de determinados medios. Hablamos de prioridades sociales, de premisas que deben responder a un interés público y colectivo por uno de los valores más preciados de las sociedades actuales: la información y el conocimiento. Más que de bienes de consumo, hablamos de deberes sociales. Por este motivo, hay que situar la discusión ante estas innovaciones en un polo

de responsabilidad y compromiso social, puesto que la tensión entre su comercio o uso público influye decisivamente en su uso social, en su papel integrador o en su papel a la hora de acrecentar o disminuir determinadas desigualdades.

Desde este libro hemos querido argumentar que, en un contexto como el actual –marcado por crecientes desigualdades sociales y por brechas que no dejan de crecer y ampliarse–, es importante orientar los pasos del *e-learning*, “lenguajearlo”, de modo que pueda participar activamente en el proceso de creación de una sociedad más justa, solidaria y democrática. Más que ayudar a socavar aún más profundamente la orografía social, política y cultural de las sociedades globalizadas, el *e-learning* debe encaminarnos a retos que permitan superar los obstáculos, las fronteras, los peajes de todo tipo a los que nos enfrentamos. El suyo, sin duda, es un trabajo de ingeniería, de tendido de puentes en un momento histórico.

4.2. Repensar los límites y finalidades sociales del e-learning: inclusión y exclusión

Ante aquellos que con actitud quejumbrosa se lanzan a denunciar el poco interés social del *e-learning*, y su excesiva connivencia con el sistema económico vigente y sus desigualdades instituidas, se apunta a menudo la idea de que el *e-learning* puede ser un instrumento de transformación social importante. Se nos dice que puede, e incluso debe, ser una herramienta de inclusión social y, por lo tanto, contribuir a reducir, atajar y hasta socavar cualquier desigualdad y exclusión social vinculada a las posibilidades y condiciones para el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, ¿a qué inclusión nos referimos? ¿A qué denominamos hoy en día *exclusión*? Cualquier solución, por concienciada que sea, debe tener en cuenta estas categorías y reflexionar profundamente sobre las mismas, cuyo sentido parece mutar con la misma celeridad que mutan nuestras estructuras y significados sociales.

En la actualidad, como afirman distintos autores, es necesario reconsiderar los mecanismos de exclusión social. Procesos sociales actuales, como el informacionalismo o la denominada *globalización económica*, han transformado de manera importante nuestras socie-

dades. Estos procesos hacen que muten rápidamente buena parte de los mimbres sociales y relacionales sobre los que edificamos nuestros colectivos, sobre los que tejemos relaciones, afectos e intercambios. Al variar la sustancia misma de lo social, mutan muchos de los elementos que hasta ahora nos servían para identificar sus límites, sus dinámicas y sus transformaciones. En este sentido, sin duda, el concepto de *exclusión social* se ha visto modificado. Un ejemplo lo encontramos en el trabajo de David Casacuberta: “La brecha digital es uno de los peligros más graves a la hora de consolidar un desarrollo armónico de la sociedad de la información. Se trata de una división metafórica que separa a aquellos ciudadanos que pueden usar las nuevas tecnologías en beneficio propio de aquellos que no pueden hacerlo”. Esto exige de todos un esfuerzo importante que permita ubicar las tensiones, los conflictos y las dinámicas de exclusión que son propias de las sociedades altamente informatizadas y de alcance planetario. La información –entendida en términos de acceso y circulación, pero también en términos de interpretación y significación, de codificación/descodificación– constituye una fuerza social motriz muy importante, y en torno a ésta se dirimen y bosquejan muchos de los nuevos conflictos y formas de exclusión social.

Del mismo modo, la polarización instituida por los flujos económicos y crecientemente deslocalizados que caracterizan mayoritariamente las relaciones económicas actuales –del denominado *capitalismo de nuevo cuño*–, y que a menudo denominamos como *globalización*, divide buena parte del mundo entre aquellos que están globalizados y aquéllos sumidos irremisiblemente a la localidad. Los primeros son sinónimo de movimiento y potencialidad, y exaltan la elección constante y la libertad en sus actos y expresiones, mientras que los segundos son sinónimo de exclusión, de inmovilidad y, por lo tanto, de incapacidad y sometimiento. Como vemos, pues, existen nuevas formas de conceptualizar, discernir e ilustrar la exclusión social. Una exclusión muy relacionada con las formas, las premisas y las infraestructuras que les son propias y características a las sociedades actuales.

Del mismo modo que se transforma la idea de exclusión, y que debemos dirigir nuestro esfuerzo intelectual a comprender estos cambios, también debemos considerar el cambio conceptual que recae en su palabra espejadora: la inclusión. Es algo que también se ha

puesto de manifiesto en este *workshop*. Necesitamos otros mapas para cartografiar, definir y hablar de *inclusión social*.

Es evidente, por lo tanto, que hay que intentar transformar también el horizonte de comprensión de la inclusión social. Y en esto hay mucho trabajo por hacer. Sin embargo, tenemos ya algunas pistas, algunas de éstas desveladas a lo largo de la asignatura.

Normalmente, entendemos la inclusión social como el tendido de puentes que permite salvar el vacío o la distancia que separa puntos, condiciones sociales, beneficios y colectivos concretos. El lenguaje de la inclusión social se ha renovado durante los últimos años. Sin embargo, como han puesto de manifiesto los autores que participan en esta obra, queda mucho por hacer. Reconsiderar críticamente la inclusión social es una premisa y una labor básica que debe llevarse a cabo.

En este sentido, a lo largo del libro se han dado algunas claves que permiten comenzar a orientar la discusión hacia demarcaciones más fructíferas. Sin embargo, nuestro esfuerzo no ha ido encaminado a definir, delimitar o instituir una nueva definición de inclusión social. No obstante, en los textos que aquí se exponen hay ciertas apuestas, intentos y bosquejos que permiten empezar a virar el timón de nuestras concepciones sobre la inclusión social hacia otras latitudes.

La inclusión social es algo más que acceso digital o dotación de infraestructuras, incluso algo más que alfabetización tecnológica. Es cierto que hay una barrera por cuestiones meramente materiales, por cuestiones vinculadas a los recursos y a las dotaciones que se distribuyen socialmente de manera desigual y en muchos casos reflejando divisiones sociales ya existentes. De este modo, una vez más, los grupos más desfavorecidos se ven doblemente excluidos. Sin embargo, la exclusión tiene un anclaje también cultural que no hay que soslayar. Acceder y disponer de recursos de corte intelectual y conceptual que puedan dotar de autonomía a los sujetos es algo que sin duda se plantea poco pero que parece de trascendental importancia. “Incluir” se acerca mucho más a “dotar de autonomía” y, sobre todo, a reconstruir los lazos sociales y culturales que impiden un acceso y disfrute de estos recursos a determinados grupos sociales.

En este sentido, las soluciones que se están aplicando hoy en día –acceso y disfrute libre, distribución libre, etc.– no parecen aportar demasiado a la solución de los problemas actuales, sobre todo porque los tratan como problemas meramente técnicos, desajustes funcionales que dificultan el progreso armónico de la sociedad sin límites. No obstante, la dotación tecnológica, por sí misma, no solventará nada. Ninguna plataforma sirve de nada sin la legitimidad, los contenidos y el apoyo social apropiado para cada iniciativa. En este sentido, lo que pasa en línea no difiere tanto de lo que estamos acostumbrados a experimentar fuera de línea. Seguramente, verlo así, como algunos han puesto de manifiesto, exige no sólo un cambio de horizontes, sino repensar el paradigma mismo de la transformación y la inclusión social.

En lo que a esto respecta, hay otro corolario que se desprende del análisis efectuado por los autores: necesitamos un análisis profundo de qué tipo de distancia se intenta salvar, de qué condiciones la generan y de qué soluciones específicas requiere cada tipo de distancia para empezar a definir aquello que queremos decir con inclusión (y exclusión) social y para operar en esta dirección.

En esta línea, es importante apostar por la innovación, la creatividad y la calidad. Sin embargo, también es verdad que estos aspectos deben ser más una realidad que mueva el desarrollo y la implantación de plataformas de aprendizaje y educación virtuales que meras premisas integrantes de un dudoso marketing social.

Hay que ser conscientes, además, de que no es nada fácil proponer políticas de inclusión ante el crisol de condiciones distintas a las que nos enfrentamos en las sociedades actuales, y menos si descuidamos la contribución de actores sociales importantes. Instituciones, políticos, movimientos sociales y la sociedad civil en general necesitan involucrarse de algún modo para convertir la sociedad del conocimiento y de la información en una verdadera sociedad que conoce y comparte información, y que tiene una de sus prioridades en la importante tarea de aprender y enseñar. Hay que conseguir personalizar sin desconectarnos de las dinámicas globales y los condicionantes planetarios que nos embargan a todos y todas hoy en día.

Es necesario **anclar la esperanza**, que no sea abstracta, que no esté desprovista de la pátina social, cultural, económica que le da sentido

en cada contexto, en cada situación de aprendizaje a la que pretende responder. No es suficiente con decir que el **e-learning** salva las distancias si desconocemos qué tipo de distancia se pretende o se está, supuestamente, salvando. ¿Hablamos de distancia social, geográfica, cultural, tecnológica? Todas éstas pueden estar relacionadas, pero todas son también distintas. El polo que orienta nuestra intervención, nuestra esperanza, debería marcar las políticas de **inclusión** vinculadas al **e-learning**.

Uno de los retos al que debe hacer frente de un modo más acuciante es el de la articulación. Acercar el **e-learning**, convertirlo en un motor de transformación social y cultural, implica contar con un acerbo de actores, instituciones y recursos importante, además de conseguir que éstos trabajen en la misma dirección. Este trabajo exige consenso, esfuerzo y un esmerado compromiso de articulación que consiga reunir y orientar políticas públicas y gubernamentales con sectores privados; que consiga atraer al tercer sector; que consiga dotar de infraestructuras que resuelvan problemas de acceso; que consiga tener una relación con el imprescindible sector empresarial y competitivo, y además imprimir un marcado sentido de responsabilidad y justicia social a estos entramados necesarios. Todo esto, además, no tendrá sentido si no se cuenta, y mucho, con los contextos de aplicación, con los colectivos a los que se dirigen estas plataformas, con las necesidades específicas y los aprendizajes necesarios para sus usos y para explotar estas potencialidades. Es decir, de nada sirve si no buscamos apropiaciones significativas que vayan más allá de meras relaciones de beneficio y competencia.

No hay inclusión posible sin una buena detección de necesidades, sin una evaluación contextual, sin una participación de las comunidades y actores a los que se dirige, y sin una apropiación significativa por parte del contexto que condiciona las necesidades y potencialidades de estas plataformas.

4.3. Perspectiva social del e-learning y transformación del paradigma educativo

Sin duda, tenemos una oportunidad muy importante: la de hacer circular el conocimiento, la información y el saber por derroteros hasta

hace poco inimaginables, y hacerlos llegar a sectores y colectivos que han quedado hasta ahora desplazados de la ruta del saber, de la información, del acceso y decisión sobre los significados y los saberes. También tenemos que salvar un problema: que la esperanza no se convierta en condena y hundamos aún más a aquéllos sobre los que descansa el peso del privilegio de unos pocos. Y no es un riesgo baladí ni tampoco un efecto colateral: la lógica de la capitalización, de la apropiación y de los juegos de suma cero se extiende también al hecho de conocer y, con esto, se extiende la desigualdad y la discriminación.

Atajarlo es posible. Y el problema no es estrictamente presupuestario, como argumenta Michel Serres, ferviente defensor del potencial educativo de las tecnologías que operan en la virtualidad:



“Una estimación presupuestaria, encargada por el Gobierno francés, para crear una universidad a distancia en un suburbio de París era tan sólo un uno por ciento de lo que costaba cualquier institución académica tradicional. Dieciséis veces inferior a lo que costaron las cuatro paredes que albergan la biblioteca más grande de Francia. Con mucho menos, nos dice, se podría haber puesto todo el conocimiento a disposición de toda la población francesa, evitando, además, los billetes de tren que comporta todo desplazamiento.”

Como nos hace ver Serres, el discurso sobre las dotaciones presupuestarias y el coste del cambio tecnológico enturbia otras discusiones más interesantes sobre los retos a los que nos dirigimos. De hecho, los costes y desigualdades que se atribuyen a estas tecnologías no son más –si acaso, menos– que los que ya tenemos o hemos experimentado en otros periodos históricos.

Tampoco es sólo una cuestión de capacitación de manera asíncrona, de ofrecer información, de trabajar en red, de llenarnos de estos conceptos relamidos y acicalados. También es necesario reestructurar profundamente la enseñanza y el aprendizaje, nutrirnos de nuevas y buenas prácticas en este sentido y romper algunos lazos que

aproximan el fenómeno educativo con soluciones y ventajas inmediatas y optimizadas más propias del reino del servicio que del bien público. Esta transformación del propio proceso de aprendizaje-enseñanza, como potencialidad social implícita en el *e-learning*, es sobre lo que deberíamos discutir.

Seguramente, nos encontramos en un momento histórico importante. Nunca antes fue tan fácil y económico diseminar, repartir y compartir información. Nunca antes la concentración de conocimiento tuvo menos sentido. Tenemos la posibilidad de llevar el conocimiento a todos, de democratizar uno de los aspectos más reacios a cualquier tipo de popularización: el propio conocimiento. En esto se basa, además, el mismo acto educativo: en tender puentes, en proporcionar conocimiento. Por lo tanto, la educación para nada deja de tener sentido en la sociedad actual, pero sí modifica buena parte de su función. Y a esto es precisamente a lo que hay que dar respuesta de una manera imaginativa, innovadora y de calidad. Hoy, la sociedad entera, y no sólo los profesionales especializados, siente esta urgencia por conocer, por compartir, por educarse, hasta el punto de que lo educativo, el propio conocer, se convierte en pilar del propio vínculo social. Y sin duda, esto deberá cambiar el sistema educativo, así como su función y papel social. Por este motivo, demandamos una sensibilidad política importante que promueva medidas políticas, leyes convencidas de la bondad y ayuda de estos cambios.

Estamos aún lejos de poder conocer su alcance. Seguramente, serán las generaciones venideras las que podrán ser testigos de los cambios y los derroteros emprendidos e iniciados por sus mayores. Sin embargo, sí que podemos darnos cuenta de algunos de los retos y caminos que se abren ahora ante nosotros. El de la inclusión social es, sin duda, uno de éstos, de los más acuciantes. Es importante no crear ni acentuar desigualdades, así como revertir las que podamos.

En una sociedad en la que se dan la mano conceptos como los de *integración, escolarización profesional y educación*, las plataformas de educación virtual probablemente tienen mucho que decir y mucho por hacer. Incluir socialmente pasa, y pasará cada vez más, por hacer un uso extensivo de la educación, de calidad y ajustado a las necesidades particulares de cada grupo o condición. Compartir

conocimiento y dejar de capitalizarlo es una de las primeras medidas encaminadas a reintegrar colectivos y deshacer algunas de las desigualdades, heredadas o no.

5. Márgenes digitales: el e-learning como agente social

Nuestra propuesta (ideológica, teórica, epistemológica) pasa por entender el **e-learning** como un agente social. Esta práctica formativa tiene un claro potencial transformador de muchas realidades sociales. El problema es que, o no nos damos cuenta de sus posibilidades o, por motivos sociopolíticos, no nos interesa hacerlo. Desde hace unos años, aparecen trabajos, *workshops*, congresos y discursos varios que cada día más incorporan el **e-learning** como elemento preventivo, catalizador o posibilitador de la inclusión sociodigital de las personas. En este apartado, dedicado a los márgenes digitales, nos referimos al módulo de Marc Warschauer y reflexionamos sobre el rol de las universidades en el compromiso para la transformación social.

Siempre se dice que la universidad refleja las tensiones y problemáticas propias de la sociedad en la que se ubica. Sin embargo, también trasciende a menudo su función de espejo. En muchos casos, y en casi todos los periodos de la historia, la universidad ha sido un motor –si no **el** motor– al que la sociedad ha acudido para buscar formas y modelos de convivencia, fórmulas para atajar y combatir nuevos retos y soluciones ante determinados problemas sociales. Ha creído en la misma en tanto que acervo de conocimientos, pero también en tanto que centro ejemplar, modélico o piloto. En muchos periodos de la historia, la universidad ha conjugado las dos demandas y se ha convertido en una institución reputada y privilegiada en la historia de las sociedades que la cobijan. Una vez más, la universidad puede jugar este papel ejemplar. La universidad tiene la oportunidad, aliada con el reino de lo virtual y de las lanzaderas tecnológicas que nos conectan y con las que podemos comunicarnos en formatos y límites nuevos, de pilotar de nuevo las sociedades y de aportar soluciones imaginativas a los retos y problemas que afectan a estas sociedades actuales.

Este libro ha pretendido destacar este papel de la universidad en la constitución de una sociedad de la información y el conocimiento justa, democrática y socialmente responsable.

Del mismo modo que debemos deshacernos de ciertos debates que se muestran estériles (apocalípticos o integrados), que sumen el pensamiento en dicotomías falsamente excluyentes y en antinomias vacías, debemos llenar nuestras reflexiones de maneras de mirar y “lenguajear” el *e-learning* más fértiles, arriesgadas y creativas. En este sentido, hemos intentado pensar sobre el papel de la pedagogía, y sus medios y recursos, en la superación de las barreras que obstaculizan un desarrollo armónico de la sociedad de la información y el conocimiento. En concreto, el papel del *e-learning* y de la educación superior.

5.1. Repensando la divisoria digital

De manera paralela a la llegada de las TIC, y en especial a la llegada de Internet, aparecen grupos sociales que por diferentes motivos se quedan en los márgenes de las mismas. Personas mayores (que creen o les dicen que ya les ha pasado el “carro” de Internet), población reclusa que tiene vetado o muy limitado el acceso a Internet, algunos colectivos de inmigrantes, algunas personas con discapacidad, personas sin techo, etc. La brecha digital, más allá del anunciado cataclismo digital entre países desarrollados y en vías de estarlo, ha hecho mella en nuestra sociedad.

El artículo que presentamos, del profesor Warschauer, nos introduce en la divisoria digital mediante reflexiones y ejemplos de proyectos de tecnología para la comunidad. El autor defiende que el concepto de divisoria digital ofrece un marco pobre para analizar la sociedad actual y propone una alternativa (habla de *reconceptualización*) del uso de la tecnología para la inclusión social.

5.2. Experiencias de social e-learning

Para poder concretar algunos de los temas revisados a lo largo del módulo, ofrecemos a modo de ejemplo algunos proyectos y experiencias que usan o han usado las TIC relacionadas con el *e-learning* con colectivos en situación de dificultad social.

Lectura complementaria

M. Warschauer (1999). *Electronic literacies. Language, Culture and Power in Online Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates; (2004). *Technology and Social Inclusion. Rethinking the Digital Divide*. Cambridge: MIT.

5.2.1. La casa de Shere Rom

A pesar de que, estrictamente hablando, no se trata de un proyecto de *e-learning*, queríamos presentar la experiencia de acercamiento de la formación, las TIC y las comunidades formadas por minorías étnicas. Se trata de un proyecto que, dejando de lado los objetivos más concretos, sirve para –en cierta medida– desproblematizar a las poblaciones con las que trabaja. El proyecto es una adaptación de la experiencia *5th Dimension* que desde 1986 desarrolló el Laboratory of Compared Human Cognition (LCHG).

Shere Rom significa en caló (la lengua que habla la comunidad gitana) el ‘hombre sabio’, el que lo sabe todo. En el proyecto, se trata de un personaje rescatado de las leyendas que miembros ancianos de la comunidad contaron al equipo de psicólogos impulsores del proyecto. Shere Rom vivió durante la Segunda Guerra Mundial y ayudó a numerosos gitanos a escapar de las persecuciones de los nazis y de una muerte segura en los campos de concentración. Simbólicamente, se les cuenta a los niños, jóvenes y adultos que participan en el proyecto que Shere Rom les proporciona el espacio físico y los ordenadores para poder aprender.

Sin embargo, a pesar de que el proyecto nació pensando específicamente en los niños y adolescentes de la comunidad gitana de Badalona (Barcelona), actualmente se ha ampliado a temas relacionados con la alfabetización de adultos (mediada por ordenador) y a proyectos de formación profesional como, por ejemplo, el de peluquería.

Citamos ampliamente lo que los mismos coordinadores del proyecto describen:



“Nuestra toma de contacto con miembros de la comunidad gitana de Sant Roc fue un proceso lento. Nosotros teníamos nuestro proyecto, pero ellos tenían sus intereses y, de entrada, no coincidían plenamente. Así pues, había que negociar. Una vez que las primeras conversaciones llegaron a buen puerto, pasamos a establecer las modalidades de trabajo conjunto. Había que lograr los objetivos comunes surgidos precisamente del proceso de negociación, de las conversaciones preliminares en las que quedaron planteadas nuestras coincidencias y discrepancias. Por ello, dejamos de ha-

blar en términos de «nuestros» y «sus» objetivos para pasar a elaborar los objetivos y las estrategias comunes. Las dos partes tuvimos que modificar algunas de nuestras expectativas y pretensiones para adaptarlas a las del otro y trazar un marco de acción consensuado. Cada una de las partes hubo de estar dispuesta a escuchar a la otra e incluso dejarse convencer. Por esto fue una experiencia transformadora: ninguno de los interlocutores salió de ella tal y como entró.

Como resultado de este proceso, se han puesto en marcha distintas actividades codirigidas por investigadores de la UAB y miembros de la asociación gitana de la Badalona. La principal de ellas es la casa de Shere Rom, una actividad fuera de horario y del espacio escolar, de acceso voluntario y con un sistema explícito de reglas de participación, en la que se utilizan herramientas informáticas y una estructura de funcionamiento que provee una relación individualizada entre el «aprendiz» y un educador que media en la actividad.”

J. L. Lazuela *et al.* (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas y tecnologías: la casa de Shere Rom. En M. A. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

5.2.2. ¿Qué pasó con el sueño de emigrar? Una experiencia de e-learning y estudiantes inmigrantes

La formación a distancia, basada en el aprendizaje autónomo de los alumnos mediante libros de texto (como única herramienta de aprendizaje) y con un mínimo contacto con los tutores, está dando paso a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje (E-A) mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El sociólogo Rafael Casado dijo, al hablar de la educación a distancia, “que el mundo sea tu aula”. La posibilidad de iniciar un proceso de aprendizaje desde un ordenador conectado a un campus virtual, pero sobre todo a Internet, convierte la acción formativa en una acción abierta “al mundo”. Cada día existen más páginas webs y portales educativos que nos ofrecen muchas posibilidades para seguir aprendiendo, para ejercer la fórmula del aprender a aprender.

“Érase una vez un sueño...”

A lo largo del año 1998, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales –mediante el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO)– detecta la necesidad de formación de un número importante de personas inmigrantes que, aunque tenían titulaciones universitarias de sus países de origen, en España no habían tenido la posibilidad de acceder a lugares de trabajo reconocidos. Paralelamente a esta necesidad formativa, se detecta la falta de profesionales del acompañamiento a personas dependientes. Se trata de un grupo de personas que emprendieron un viaje en busca de un sueño, y de otro grupo de personas que buscaban un acompañante para el “camino”. El IMSERSO encarga a la Escuela Universitaria de Educación de la Universidad Ramón Llull (Barcelona) el diseño de un curso de posgrado que, bajo el título de **Atención sociosanitaria a personas dependientes: discapacitadas o mayores**, se marcó como objetivos principales la incorporación social del colectivo de personas inmigrantes y el aumento de su nivel de calidad de vida.

El programa del curso de formación constaba de ocho módulos:

- Multimedia y aprendizaje mediante las nuevas tecnologías
- Marco general. Sistema de los servicios sociales en España
- Análisis de la situación actual y de las tendencias del mundo del trabajo
- Intervención sociosanitaria con personas mayores dependientes
- Intervención sociosanitaria con personas con discapacidad gravemente afectadas
- Análisis de contextos y propuestas metodológicas
- Prácticas
- Proyecto final de intervención sociosanitaria

Una vez diseñado el programa, la primera dificultad se presentaba al plantearse la asistencia de los estudiantes del curso de posgrado a clases en formato presencial, pues por su tipología de trabajos era imposible encontrar horarios comunes para los grupos de forma-

ción. Por este motivo, se propone el uso del campus virtual de formación de posgrado de la Fundación Pere Tarrés. Con la formación a distancia, se salvaba la dificultad de la asistencia presencial, pero continuaba existiendo el problema del acceso de los estudiantes a los ordenadores, pues en raras ocasiones este colectivo de alumnos tenía acceso a las herramientas digitales. Esta segunda barrera, sin embargo, se resuelve con una colaboración en el proyecto con un conjunto de organizaciones no gubernamentales (ONG).

De esta manera, las ONG que participan en este proyecto se han encargado de facilitar unas aulas de apoyo dotadas de distintos ordenadores con acceso a Internet y también de un tutor de aula. En la primera edición, el curso se llevó a cabo con tres aulas de apoyo: una en Castellón de la Plana y dos más en Madrid. En la segunda edición, se han incrementado en una las aulas abiertas en Madrid. Las ONG participantes en el proyecto fueron:

- Voluntariado de Madres Dominicanas (VOMADE, Madrid)
- Cruz Roja de Madrid
- Cruz Roja de Castellón de la Plana
- Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL, de Madrid)

La relación de alumnos por aula en las dos primeras ediciones de este posgrado es la siguiente:

Edición	Curso	Aulas		Alumnos	
		Castellón	Madrid	Castellón	Madrid
Primera	2000	1	2	27	27, 26
Segunda	2001	1	3	20	20, 20, 20

Los dos grupos de estudiantes que cursaron las dos primeras ediciones (ciento ochenta alumnos en total) provienen de países muy variados de diferentes partes del mundo: Moldavia, República Checa, Rumania, Bulgaria, Colombia, Ecuador, Argentina, Cuba, Marruecos, Afganistán, Sierra Leona, Brasil, Perú, México, Bolivia, República Dominicana, etc. Los niveles formativos de los participantes en el curso son también diferentes, aunque por lo general la mayor parte del

alumnado ha obtenido títulos universitarios en sus países de origen. Entre las titulaciones podemos encontrar, por ejemplo, a médicos, doctores en teología, sociólogos, maestros, enfermeras, ingenieras, artistas y licenciados en filosofía y letras. La mayoría de las titulaciones primeras de los participantes pertenecen al área psicosociosanitaria, que es la que se ajusta con más facilidad al perfil de acompañante de personas dependientes.

Paideia virtual

La formación virtual a distancia (**e-learning**) nos ha obligado a pensar nuevas maneras de mediar la acción pedagógica. Un conjunto de variables muy particulares ha definido el modelo pedagógico de nuestro proyecto de formación, que puede resumirse en los parámetros siguientes:

- Un conjunto de estudiantes de origen extranjero.
- Estudiantes residentes en ciudades lejos de la universidad.
- Organizaciones no gubernamentales, en Madrid y Castellón de la Plana.
- Formadores virtuales ubicados en Barcelona.
- Materiales didácticos impresos.
- Materiales editados en web.
- Actividades de evaluación formativa.
- Prácticas.

Del análisis de la realidad surge un modelo pedagógico que se estructura en torno a dos figuras clave en el acompañamiento formativo: se trata del formador virtual y del tutor de aula. El tutor de aula (TA) es la "cara visual" del proyecto para los estudiantes. Y aunque también conocen al formador virtual y al director del curso, con el TA mantendrán contacto periódico de manera presencial. El perfil del TA ha ido variando a lo largo de las dos ediciones, pero sus funciones básicas quedan recogidas en las siguientes.

- Acompañamiento del grupo de estudiantes asignados a su aula presencial.
- Iniciación básica a las nuevas tecnologías: aspectos fundamentales del uso del ordenador, programas básicos –Word y Power Point– y tutorización del módulo 0 (“Estudiar a distancia con las nuevas tecnologías”).
- Motivación del grupo de estudiantes.
- Coordinación de las prácticas.
- Apoyo en relación con temas lingüísticos, comprensión lectora, etc.
- Asesoramiento en la organización del tiempo.
- Coordinación y gestión del aula informática de apoyo.

El formador virtual (FV) tiene una función básica conectada directamente con la enseñanza-aprendizaje (EA) de los alumnos del aula virtual que tiene asignada. Las funciones de este profesional son las siguientes:

- Dinamizar el aula virtual, especialmente desde la pizarra virtual.
- Proponer situaciones de EA.
- Motivar al grupo (en relación con los contenidos de los diferentes módulos).
- Evaluar las actividades de cada módulo.
- Responder dudas y preguntas relacionadas con los contenidos de cada módulo.
- Entrevistarse con los estudiantes en dos o tres encuentros presenciales.
- Dirigir el proyecto de final de curso de posgrado.

Además del TA y del FV, existe también la figura del director del curso y la del supervisor técnico. El primero se encarga de la coordinación y dirección de todo lo relacionado con el curso, así como de la coordinación y dinamización de los FV. También supervisa la redacción y edición de los materiales didácticos. El director del curso es, ade-

más, profesor universitario. El supervisor técnico del curso de posgrado pertenece al IMSERSO y su función principal es la de supervisar el funcionamiento del curso de posgrado. Además, trabaja en coordinación con las diferentes ONG participantes en el proyecto y con el director del curso.

El modelo pedagógico de base de este curso se apoya en las guías de aprendizaje (GAP), los materiales didácticos (MD) y los resúmenes temporalizados (RT). Los materiales didácticos tienen la función de transmitir el “conocimiento” básico sobre las materias que configuran el curso de posgrado. La redacción de estos textos es clara, didáctica y comprensiva (recordemos que hay estudiantes que inicialmente pueden presentar bajos niveles de comprensión del español). Están estructurados de tal manera que permiten un aprendizaje progresivo y una organización interna de los contenidos, con diferentes tipologías de texto (recomendaciones de lecturas, textos más importantes, citas de autores, etc.) que facilitan el aprendizaje comprensivo. Las GAP son el instrumento que permite a los alumnos desarrollar las actividades de aprendizaje significativo. Y el RT es una herramienta que ayuda a los estudiantes a organizar el tiempo de trabajo que invierten en el aprendizaje de los contenidos del curso.

Como complemento a la formación teórica en intervención sociosanitaria, el curso ofrece al alumnado del posgrado una estancia de prácticas en distintos centros profesionales del ámbito sociosanitario, como residencias de personas mayores, centros de personas con discapacidad, centros de día para enfermos mentales, etc.

Conclusiones:

- Facilita a los estudiantes el acceso a las nuevas tecnologías.
- Forma a los estudiantes en el acompañamiento sociosanitario de personas dependientes, en el área de personas mayores y de personas con discapacidad.
- Les permite compartir una experiencia formativa con estudiantes de otras aulas de apoyo y con estudiantes de sus mismas aulas, procedentes de países distintos, con narraciones de sus historias de vida también distintas.


- Les permite acceder –dentro de las posibilidades de la actualidad del mercado laboral español– a trabajos mejor remunerados y, de esta manera, aumentar su nivel de calidad de vida (les permite sentirse más reconocidos).
- Mediante la formación a distancia, pueden formarse sin renunciar a su vida familiar y su trabajo.

Por último, pensamos firmemente que mediante la acción formativa de posgrado el camino para la consecución del “sueño de la inmigración” es mucho más fácil, pues la formación virtual se ha convertido en una “herramienta para la mejora de la calidad de vida” de algunas personas inmigrantes.

6. Anexos

6.1. Experiencias de social e-learning: un esquema

Ofrecemos de manera esquemática algunas experiencias y proyectos que incluyen el **e-learning** como forma de superar la exclusión social y digital.

Nombre del proyecto	Descripción	Web y publicaciones
e-learning for inclusión (El4Ei)	<p>Se trata de un proyecto desarrollado por Trànsit Projectes, y que tiene como finalidad las personas excluidas, de manera que puedan usar Internet para expandir sus capacidades, mejorarse a sí mismas y conseguir una vida mejor. También forman parte del proyecto otras entidades más, entre las cuales se encuentran las siguientes: ITD, Greta du Valey, Verso l'A. Gio, Documenta, Città di Biella, Gemici Consultancy, e-Learning, Iter, ITW, Wegre, Enesad y Kek Argo.</p> <p>El proyecto se fundamenta en la idea de que todas las sociedades europeas tienen el problema de los colectivos desfavorecidos como los que dejan la educación obligatoria, con baja calificación y desempleados, inmigrantes, disminuidos, etc. Involucrarles en su alfabetización digital es una manera de evitar la brecha digital e incluirlos en nuestra sociedad.</p> <p>Sus objetivos principales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Proporcionar herramientas para evitar la brecha digital entre los ciudadanos de la Unión Europea. – Dinamizar la comunicación, el diálogo y la transferencia entre los profesionales, organizaciones y colectivos interesados. – Contribuir al desarrollo del aprendizaje digital en todos los grupos sociales. 	<p><http://www.el4ei.net></p>
Migranorsk	<p>Se trata de una iniciativa que se encamina a la alfabetización de miembros de minorías étnicas. Uno de los proyectos que llevan a cabo es un curso interactivo, basado en recursos multimedia e Internet, diseñado para enseñar el idioma noruego a inmigrantes adultos. Las clases se combinan con enseñanza basada en ordenadores y con recursos de vídeo y audio.</p>	 <p><http://www.migranorsk.no></p> <p>Ejemplo del diseño y de las maneras de trabajar del proyecto.</p>

Nombre del proyecto	Descripción	Web y publicaciones
Teleeducación en aulas hospitalarias	<p>Actualmente, la hospitalización de niños no significa la desconexión del proceso educativo. El proyecto Aulas Hospitalarias tiene por objeto contribuir al aprendizaje y apoyo de los alumnos hospitalizados, y se aprovechan las nuevas tecnologías para evitar el retraso escolar en los niños internos en hospitales, de manera que se reduce el aislamiento social al que se ven sometidos. La experiencia se inició en España con veintinueve aulas hospitalarias, que recibieron dotación inicial de equipos informáticos y de comunicación. A este número inicial se añadieron posteriormente otras catorce. Participan en el proyecto el Ministerio de Educación y Cultura español, Telefónica de España y centros hospitalarios.</p> <p>Para poder realizar el proyecto, se han llevado a cabo desde 1997 las acciones siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Creación de un espacio electrónico, materializado sobre Internet y RDSI e integrado con el mundo educativo, de manera que se dota a las aulas hospitalarias con el equipo técnico necesario. 2) Formación del alumnado mediante los equipos docentes profesores en las herramientas de intercomunicación personal y acceso al conocimiento, piezas clave para desarrollo personal. 3) Creación de una red de apoyo que potencia la comunicación de los alumnos con su entorno habitual (compañeros de colegio, profesorado, la familia). 	<p><http://www.cnice.mecd.es/proyectos/aulahosp/proyecto.htm#dotaciones></p>
Absoo	<p>El programa Absoo de la fundación IWith.org pone a disposición de las organizaciones no lucrativas (ONL) los recursos tecnológicos y la experiencia en aplicación de programas de formación mediante Internet. Para esto, se utilizan comunidades de conocimiento y <i>e-learning</i>.</p> <p>Bajo esta premisa, el proyecto Absoo de la fundación IWith.org nace con la intención de hacer llegar una educación de calidad a los niños y niñas de países en vías de desarrollo. Con este objetivo, se utilizan las herramientas tecnológicas que ofrece el <i>e-learning</i> y se adaptan a los proyectos locales de estas regiones.</p> <p>Se trata de un proyecto con un objetivo final muy claro: la formación de los niños y las niñas de los países en vías de desarrollo. Para conseguirlo, sin embargo, hemos desarrollado objetivos concretos a corto, medio y largo plazo. Por este motivo, hemos planificado el proyecto Absoo a partir de tres fases distintas.</p>	<p><http://www.absoo.org/es/></p>
MAT 2	<p>Se trata de un proyecto que se lleva a cabo de manera colaborativa entre la UOC y FUNDOSA, con la finalidad de crear un entorno de aprendizaje virtual accesible.</p> <p>Se trabaja con el objetivo de completar el ciclo de creación de una herramienta innovadora que asista a los colectivos de personas con discapacidad en aprendizaje en línea, y que se adapte a situaciones concretas en función de sus necesidades específicas de aprendizaje. El proyecto pretende contribuir a romper las barreras que tienen actualmente las personas con alguna discapacidad a la hora de integrarse en la sociedad de la información y acceder a Internet mediante contenidos de <i>e-learning</i> accesibles.</p>	<p><http://www.uoc.edu/web/cat/noticies/ProjecteMAT0405.html></p>

6.2. Declaración de e-learning para la inclusión social

A raíz de un congreso realizado en Barcelona en el 2004, se pactó la declaración sobre *e-learning* para la inclusión social que adjuntamos:

1. A la hora de analizar la e-inclusión, vencer las barreras mentales es tan importante como solucionar el problema de acceso a redes y equipo asociado. La división digital no es sólo tecnológica: también es mental.
2. La investigación es clave. No disponemos de análisis precisos de los enlaces entre factores de exclusión y de cómo están relacionados con las TIC. Hay una necesidad muy clara de financiar programas de investigación que nos ayuden a comprender los diferentes grupos de exclusión en línea, los cuales difieren en función de edad, origen étnico o género.
3. A pesar de la existencia de resultados prometedores, cuando tenemos en cuenta a las personas con discapacidades necesitamos aún más investigación. Por ejemplo, es necesario individuar cuáles son las áreas más problemáticas, evitar un acercamiento generalista y buscar soluciones que apunten a discapacidades específicas.
4. Un acercamiento meramente formal que insista en la importancia de las TIC en el lugar de trabajo no es suficiente. Hay que presentar las tecnologías digitales a los excluidos como algo atractivo. La diversión en el uso es también clave para evitar la falta de motivación.
5. Enlazar las TIC con la cultura y el estatus social es también una buena herramienta motivadora. Sin embargo, es necesario procurar no abusar de la misma. Los grupos objetivo nunca deberían llevarse la impresión de que no hay vida más allá de Internet.
6. Hay una imagen simbólica positiva asociada al uso y conocimiento de las TIC. Tener acceso a éstas y saberlas usar (incluso en un nivel modesto) es un sinónimo de integración. Es interesante utilizar este conjunto de valores en procesos de aprendizaje tanto en estudiantes como en profesores. Defendemos un modelo de *e-learning* participativo, construido *inter pares* y "mezclado".
7. Participativo. No definamos las interfaces *a priori*, basándonos en modelos previos. Permitamos que el usuario se implique en el proceso de creación del sistema desde el principio, de manera que podamos ver qué funciona y qué no lo hace.
8. Aprendizaje *inter pares* (*peer to peer*). Ascender a los más jóvenes y a los estudiantes a profesores se ha probado varias veces y parece tener unos efectos motivadores muy importantes. El hecho de ver cómo sus colegas han sido capaces de aprender los conocimientos básicos de las TIC y que, además, los pueden enseñar, da a los estudiantes más confianza y motivación.
9. "Mezclado" (*blended*). Cuando analizamos la inclusión social, vemos que un acercamiento *blended* (que combina el uso de los ordenadores con interacción en directo con el profesor) es mucho más exitoso que los acercamientos *e-learning* "puros". El contacto personal con el educador es clave cuando trabajar con el ordenador resulta más complejo y poco motivador.
10. Es necesario no olvidar que, por mucho que nos esforcemos, no todo el mundo podrá entrar en la sociedad de la información. Las políticas y estrategias de inclusión también deberían permitirnos ayudar al desarrollo completo de las personas que, debido a su situación económica, discapacidad física o cognitiva, aislamiento, etc. no son ni serán capaces de utilizar las TIC.

Bibliografía

Balsamo, A. (2001). The virtual Body in Cyberspace. En D. Bell y B. M. Kennedy (Ed.), *The cybercultures reader*. Londres: Routledge.

Bauman, Z. (1998). *Globalització. Les conseqüències humanes*. Barcelona: Ediuoc-Proa.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de la seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Berman, M. (1991). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI.

Castells, M. (2000). L'escola ha de liderar la transició a la societat de la informació. *Barcelona Educació*, 11, 33-37.

Colom, A. J. (2002). La educación en la sociedad red. En A. Escolano y J. M. Hernández (Coord.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Domingo, A. (2004). TIC, internet y cambio educativo: estudio de casos. Seminario *Análisis interdisciplinar de la sociedad de la información*. Programa de doctorado, UOC.

Dreyfus, H. L. (2003). *Acerca de Internet*. Barcelona: Ediuoc.

Duch, L. (2000). Cultura i societat tecnològica: l'Espai i el Temps. En VV. AA., *Clarobscur de la ciutat tecnològica*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Duplà, E. (2004). Imaginaire, corps et instruments dans la relation pédagogique à distance. Etude de cas dans un contexte de formation de formateurs à l'accompagnement à distance. *Distances et Savoirs*, 2, (2-3), 205-299.

Ferraté, G. (1997). The Open University of Catalonia. A dedicate distance teaching university on a virtual campus. Paper submitted to the ICDE Conference. Pennsylvania State University.

Lazuela, J. L. et al. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas y tecnologías: la casa de Shere Rom. En

M. A Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Mominó, J. M. et al. (2004). *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*. Barcelona: UOC-Generalitat de Catalunya.

Nabudere, D. W. (2003). How new information technologies can be used to advance learning in agro-pastoral communities in Africa. En T. Varis, T. Utsumi y W. Klemm (Ed.), *Global peace through the global university system* (pp. 139-151). Hämeenlinna: University of Tampere.

OCDE (1996). *Aprender a tout âge*. París: OCDE.

Perelman, L. J. (1993). *Hyperlearning, The New Technology and the End Of Education*. Nueva York: Avon Books.

Planella, J. y Pagès, A. (Ed.). (2005). *Antropología de la educación*. Barcelona: Ediuoc.

Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer (en prensa).

Tirado, F y Gálvez, A. (2002). Comunitats virtuals, ciborgs i xarxes socio-tècniques: noves formes per a la interacció social. *Digitum*, 4.