

Educación a distancia para la inclusión cívico-política: la Sociología del conflicto y la modificación de los roles en la enseñanza a distancia para un programa de paz

José Almaraz (UNED.España)

La presente intervención pretende diseñar el cuadro teórico y metodológico fundamental de un proyecto de Estudios Políticos a distancia que desarrollará la Universidad del Valle en cooperación con la UNED española, recogiendo las experiencias del Programa de Estudios Penitenciarios de ésta, para ser aplicado a la población reclusa procedente del conflicto armado interno de Colombia. El objetivo es la constitución de un espacio universitario en el que puedan participar actores del conflicto: guerrilleros, paramilitares, oficiales de prisiones y miembros de las Fuerzas Armadas, que propicie la convergencia de actitudes personales a través de las experiencias del estudio. Se trata, pues, de la creación de un espacio de aprendizaje en Estudios Políticos, en el que los diferentes actores enfrentados en el conflicto, dispongan de una plataforma común de reflexión que propicie no sólo la adquisición de conocimientos objetivos, sino también la transformación de las actitudes personales que corra pareja con las posibilidades de reinserción cívico-política ofrecidas por las autoridades colombianas. El programa significa una continuación de otra experiencia semejante, llevada a cabo con éxito por Univalle y UNED, en el campo de la reinserción de excombatientes del conflicto armado colombiano. Se entiende por reinserción cívico-política, por un lado, la reducción de la pena privativa de libertad y, por otro, la capacitación universitaria en Ciencia Política, con vistas al ejercicio profesional de la titulación en el marco de un contexto democrático.

En esencia, se pretende crear un mecanismo educativo que permita generar vías de inserción a la vida cívica y política a individuos enfrentados cognoscitiva y actitudinalmente en una situación de conflicto armado. La enseñanza superior a distancia entraña entre sus objetivos la modificación profunda de la estructura actitudinal de los sujetos del aprendizaje.

1.- El desarrollo igualitario y la emergencia de los sistemas de educación superior a distancia

El desarrollo hacia la igualdad. El supuesto básico que subyace a esta páginas es el de que a partir de la Ilustración la transformación y difusión del conocimiento acompaña, como factor determinante, al nacimiento de la Sociedad Democrática. La Sociedad Democrática tiene como objetivo alcanzar el ideal de la igualdad y ésta significa la capacidad compartida de los ciudadanos para intervenir en los procesos de la sociedad como comunidad de semejantes. De esta suerte el conocimiento cobra una función de igualar e incorporar a los ciudadanos a los procesos cívicos, tecnológicos y políticos. Las instituciones que cultivan el conocimiento dotan a sus destinatarios de la competencia suficiente para ser sujetos autónomos en la producción social, técnica y política. Visto desde esta perspectiva, el conocimiento y las instituciones que lo cultivan y transmiten tienen una función esclarecedora, emancipadora e inclusiva.

Seleccionar y formar. Los sistemas educativos se han visto implicados siempre en una tensión que oscila entre la función selectiva y la función formativa. La función selectiva persigue capacitar a los sujetos distinguiendo a los mejor formados. Introduce un elemento de diferencia. La función formativa persigue capacitar a todos los destinatarios sin privilegiar a

los mejor formados. Introduce un elemento de homogeneidad. Esta tensión entre ambos polos se refleja en la evolución que ha sufrido la misma denominación del conocimiento.

Desde los viejos centros de la Antigüedad hasta las Universidades de nuestros días la enseñanza superior ha cultivado y transmitido un tipo de conocimiento que hoy se entiende como **conocimiento superior**. Desde su misma raíz el conocimiento así cultivado y así transmitido entraña una función delimitadora. Por un lado delimita horizontalmente dos ámbitos: el conocimiento científico frente al conocimiento vulgar. Como una suerte de indagación disciplinada, sometida a una pauta organizativa, controlada y sistemática frente a un saber aleatorio, disperso y meramente acumulativo. Pero, por otro lado, genera una distinción vertical: ubica el grupo de los sabios y eruditos en un plano más alto que el de la colectividad del vulgo. Probablemente esta distinción legitimaba y confería una diferencia en la escala social: la existencia de los cultivados por encima de los ignorantes era paralela o equivalente a existencia de las élites por encima del vulgo. La distinción no significaba meramente una diferencia cognoscitiva sino que implicaba un elemento muy marcado de delimitación social. Eruditos sobre ignorantes, ricos sobre indigentes. Hoy mismo la educación constituye uno de los elementos más poderosos que definen el estatus del individuo, su posición social. La educación superior confiere por regla general una posición superior.

Probablemente, en los tiempos antiguos el conocimiento superior tenía que ver más con la superioridad social que con la científicidad, de la misma manera que el conocimiento vulgar implicaba una referencia más directa a la subordinación social que a la ignorancia. Desde ahora mismo nos atrevemos a afirmar que la historia y la evolución de las de las instituciones docentes y, en particular, de las instituciones de enseñanza superior puede ser entendida como la reducción de la delimitación vertical en favor de la dimensión horizontal. Es decir, como el proceso en que retrocede el elemento de la prevalencia social al tiempo que se intensifica y se consolida el aspecto de la superioridad cognoscitiva. La educación superior confiere un conocimiento que no se confronta con el conocimiento vulgar, entendido como ignorancia, sino con el conocimiento de sentido común de una persona instruida. Al mismo tiempo, la paulatina aparición de las fases primaria y secundaria de los sistemas educativos ha contribuido decisivamente a la reducción de la subordinación social de lo que en el pasado se entendía como vulgo y hoy se designa como las clases populares.

La evolución de los sistemas educativos potencia la relación horizontal cognoscitiva y tiende a eliminar el elemento vertical de subordinación social.

Educación y sociedad industrial. Talcott Parsons fue el primer científico social que afirmó con certeza que la revolución decisiva del siglo XX fue la Revolución Educativa., como un proceso emancipador que tuvo un impacto decisivo en el cambio estructural de nuestras sociedades. Esta no habría sido posible si no hubiera sido precedida por otros dos procesos importantes: la Revolución Industrial y la Revolución Democrática. Si la revolución industrial propició la emancipación de la capacidad productiva individual y si la revolución democrática significó la emancipación política individual, la revolución educativa sintetizó los temas de las dos revoluciones precedentes -la igualdad de oportunidades y el concepto de ciudadanía- en cuanto que significó el acceso general de grandes masas de población a la educación. Introdujo así un factor decisivo que modificó los sistemas de estratificación de las sociedades. Este factor es el que se ha denominado el complejo profesional en sus diferentes niveles. El mundo dinámico de los profesionales, característico del siglo XX, frente al mundo estático de los propietarios, característico del siglo XIX, se hace posible a través de la

institucionalización, menos ruidosa, de un tercer sistema, **el sistema educativo**, mediante el cual se realiza de manera efectiva el proyecto emancipador que se iniciara anteriormente en el sistema económico y en el sistema político.

Como resultado de este fenómeno el panorama de nuestras sociedades comienza a cambiar con la universalización de los sistemas de enseñanza primaria, secundaria y profesional, y este cambio se acelera gracias a la enorme expansión y accesibilidad de los sistemas de educación superior. El impacto no es banal pues la configuración que nuestras sociedades ofrecen, recibe diversos nombres que tienen que ver justamente con la implantación del conocimiento y sus consecuencias. Los diversos nombres con los que en la teoría social actual se intenta caracterizar a las sociedades actuales tienen que ver con la centralidad del conocimiento: sociedad postindustrial como sociedad estructurada sobre la adquisición de conocimientos, sociedad post-tradicional, entendida como sociedad desvinculada de lo local y abierta al conocimiento global, sociedad de la postmodernidad como forma de vida de pluralidad de discursos, así como sociedad reflexiva y sociedad del riesgo, que simbolizan la posibilidad variada de procesos de participación de los individuos en la innovación institucional gracias a la expansión social del conocimiento.

Las demandas de la producción económica han influido necesariamente en la transformación de las instituciones de educación superior. Frente a estas demandas la aparición de los sistemas de enseñanza superior a distancia no puede ser vista sino como una solución que pretende la formación de profesionales, al margen de las soluciones tradicionales de las universidades presenciales, incorporando, a la vez, actores que previamente no habían encontrado acceso a las universidades tradicionales. La paulatina, pero imparable transformación del sector terciario, a partir de los años 60, y el surgimiento de las nuevas disciplinas de la información, de la telecomunicación, de la robótica, de la computación, etc. introdujeron una aceleración tal en la estructura de la producción y del trabajo que originó paralelamente una presión creciente en el ámbito de la educación superior en busca de soluciones nuevas que hicieran posibles nuevas formas de enseñanza. Por entonces ya había autores que advirtieron lúcidamente el proceso. Uno de ellos, el Prof. Carlos Moya escribía: “La masiva expansión del estudiantado resulta incompatible con los límites institucionales de la vieja universidad clasista. Cuya explosiva congestión social estalla por uno y otro lado en tanto no se alcanza a establecer la nueva organización de una universidad de masas coherente con la sociedad contemporánea, la sociedad industrial de masas. ... Es en el marco de este proceso de transformación social de todo el sistema educacional de la sociedad actual en el que ha surgido este singular experimento nacional que es la Universidad a Distancia.”¹

Veinte años después del texto que hemos citado, el Rector de la Open University inglesa, Sir John Daniel, en un sugerente trabajo dedicado a las once universidades a distancia más importantes del mundo, escribía lo siguiente: “las universidades tradicionales se sienten cada vez más acuciadas a impulsar modalidades de cursos con una base tecnológica que puedan aprovecharse de las infraestructuras de información que se están desarrollando en muchos países. Y al hacerlo, puede que tengan que modificar su enfoque de la enseñanza, de modo que cada vez se parezca más al de la educación a distancia. Las macro-universidades ya han efectuado este giro... Los logros de las macro-universidades plantean un reto a las prácticas académicas convencionales ya que demuestran que un enfoque distinto de la enseñanza puede

¹ Moya, C.: Criterios metodológicos de la UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1976, p. 9.

tener más éxito que la clase magistral.” Y en otro lugar: “ Los modos de funcionamiento de las macro-universidades ayudarán, en parte, a satisfacer la demanda creciente de educación universitaria durante el siglo que viene con unos costes aceptables tanto para los individuos como para los gobiernos (págs. 28-29). He aquí dos criterios decisivos que Daniel destaca: las ventajas de información que poseen los factores tecnológicos y la efectividad de costes de la enseñanza a distancia.

El proceso de crecimiento del sector educativo a distancia es evidente y así se refleja en el estudio de uno de los mayores expertos en economía educativa a distancia, el irlandés Chris Curran,² en el que se afirma que la efectividad de costes (cost effectiveness) ha determinado el surgimiento de un sector terciario de enseñanza a distancia a partir de la experiencia de las grandes universidades a distancia. De esta suerte, se han generado una diversidad de modalidades institucionales que Curran clasifica del siguiente modo:

1) Universidades abiertas, cuyo establecimiento se realiza en Europa entre los años 60 y 70. Se distinguen por ser de gran tamaño, por dirigirse inicial y principalmente a personas adultas, por su enseñanza no presencial, por su carácter nacional y por su apertura innovadora.

2) Instituciones de modalidad dual: a) un tipo de universidades que mantienen enseñanza presencial en su campus y enseñanza a distancia a estudiantes que residen lejos, de manera que ambos tipos de estudiantes siguen idénticos cursos; b) otro tipo de universidades en las que existe un departamento específico de enseñanza a distancia, independiente académica y organizativamente del resto de los programas presenciales.

3) Consortios. Son modalidades de cooperación entre universidades convencionales en las que: a) una universidad asume el papel de desarrollar y enseñar programas a distancia apoyándose en la expertez y los recursos de otras universidades; b) una universidad desarrolla materiales para su uso en otras universidades y mantiene funciones tutoriales de los alumnos de otras universidades.; y c) varias universidades aúnan esfuerzos comunes para la producción y la enseñanza a distancia, unión que a veces implica el reconocimiento mutuo de créditos y calificaciones.

A esta clasificación habría que añadir un cuarto grupo de instituciones profesionales de diversa índole (colegios profesionales, grandes bancos, grandes consultores y auditores, institutos de investigación) que ofrecen a distancia cursos y títulos superiores en materias muy específicas.

Una transformación estructural del sistema educativo. ¿Cuáles son las características esenciales de estos nuevos sistemas? Fundamentalmente cabe afirmar que los nuevos sistemas de educación superior se caracterizan por una transformación institucional interna nueva. Han llevado a cabo una transformación de los sistemas de roles tradicionales configurando un sistema enteramente nuevo.

² Chris Curran.: “Distance Teaching at University Level: Historical Perspective and Potential” en Fandel, G, Bartz, R. y Nickolmann, F (eds.). en *University Level Distance Education in Europe*, Weinheim, 1999, pp. 19 - 31.

Nuestra tesis central es que en el escenario de la educación a distancia se produce una modificación de los papeles de la relación entre el enseñante y el sujeto del aprendizaje. Los actores “definen la situación” de una manera diferente a como definen la situación en la enseñanza presencial superior sus estudiantes. En consecuencia, los parámetros en que se analiza y se lleva a cabo esta modalidad educativa son sustancialmente diferentes a los de la enseñanza superior presencial.

Este proceso de transformación se ajusta al esquema típico de evolución institucional que presentan los expertos en Teoría Sociológica. El cambio interno de las instituciones es el resultado final de la aparición de nuevas demandas o expectativas en el ámbito funcional atendido por una institución en cuestión. Tales demandas o expectativas, provocan en un primer momento un esfuerzo adaptativo (adaptive upgrading) que produce nuevas soluciones segmentarias (differentiation), es decir no integradas, sin llegar a modificar el marco general que las alberga. El paso siguiente es la inclusión (inclusion), por el que se integran el ámbito funcional las nuevas unidades. Este proceso llega a su culminación plena cuando se realiza la cuarta fase, la generalización de valores (value generalization) mediante la cual el valor, el objetivo que preside el sistema, se generaliza al máximo, redefiniéndolo de manera que pueda abarcar mediante nuevas normas y roles las nuevas unidades.

Los sistemas de educación superior a distancia son el resultado de la redefinición del sistema de aprendizaje y de docencia con el fin de cubrir las nuevas demandas y los nuevos actores del sistema. Así, por ejemplo, las demandas sociales de educación superior surgidas en las capas más bajas de la clase media y en las capas superiores de la clase trabajadora provocaron en las instituciones de la enseñanza superior, una solución precaria: la aparición del alumnado libre de las universidades presenciales. La universidad presencial renunciaba a ejercer su función tradicional de la docencia. El segundo paso es de Generaba un proceso de “autopermisividad” reduciendo su actividad al papel de ser mera certificadora de la suficiencia profesional de los alumnos libres que hubieran superado las pruebas pertinentes, las mismas que realizaban los alumnos llamados “oficiales”. La distinción entre alumnos “oficiales” y alumnos “libres” ponía claramente de manifiesto la resistencia de la institución a incluir una demanda educativa, cuyos miembros, denominados “libres”, podían ostentar de manera sólo metafórica el estatus de pertenencia plena a la institución. Pensada en términos funcionales, esta solución significaba un claro ejemplo de “falsa segmentación”, o “desdiferenciación”, que comprende aquel tipo de procesos en los que no se generan nuevas unidades especializadas con mayor capacidad adaptativa que la unidad primordial, ni se produce la aparición de nuevos roles que respondan a las expectativas que se plantearon.

En términos analíticos, en una institución educativa superior cabría distinguir dos ejes funcionales:

- a) el eje vertical jerárquico: que es la organización de la institución desde el punto de vista de su oferta. Este eje incluiría los elementos institucionales que pertenecen a la normatividad entre la institución y el alumno: los requisitos de entrada al sistema, el régimen administrativo de la enseñanza, la oferta de títulos universitarios, el sistema de profesorado, etc. y
- b) el eje horizontal instrumental que incluiría los medios de que se dispone para alcanzar los objetivos de la enseñanza, la impartición de la docencia (clases, seminarios) los medios institucionales (laboratorios de prácticas, bibliotecas), los materiales de la enseñanza y de la investigación (manuales propios, revistas, publicaciones), etc.

En ambos ejes el desarrollo evolutivo ha originado transformaciones en los roles y un cambio en la relación entre el sujeto de la enseñanza y la institución docente. En las entidades docentes antiguas (I) el eje vertical se caracterizaba por la privacidad de la institución, el acceso a las mismas era particularista, el rol docente era la figura del maestro, la oferta educativa era difusa. En el eje horizontal, la formación se basaba en la auctoritas, el medio era la retórica oral, el mensaje se configuraba en una doctrina, la relación con el maestro era personal, la actitud del alumno era el acatamiento.

El siguiente escalón presenta un sistema docente superior que corresponde a las formas que presentan las universidades medievales (II) en las cuales el eje vertical adopta formas organizativas colegiadas ligadas a la Iglesia, el rol docente se diversifica en varios maestros, la oferta está diferenciada en unas pocas disciplinas, el acceso sigue siendo particularista y estamental, la relación con los maestros es personal, la actitud del alumno es de discipulado. En el eje horizontal permanece la enseñanza se basa en la auctoritas, el medio es la retórica oral y los textos escritos, el mensaje se configura en doctrina con variaciones, la relación con los maestros es personal y la actitud del alumno es de aceptación razonada.

En el camino hacia las universidades post ilustradas (III) el sistema educativo superior va adoptando formas institucionales en las que en el eje vertical se configurará finalmente en universidades públicas o semipúblicas, el acceso es universalista, regulado y dependiente en gran medida de la clase social, el rol docente ya no es la figura ejemplar del maestro sino la figura administrativo-funcionarial del profesor, el mensaje educativo adopta la forma de teorías, la oferta educativa es amplia y diferenciada. En el eje horizontal la enseñanza se basa no en la auctoritas sino en la base empírica y en el pensamiento racional, los medios son los textos escritos, la experimentación, la enseñanza profesoral no magistral, la relación con los profesores es funcional y la actitud de los alumnos es crítico-discursiva.

En las instituciones de enseñanza superior a distancia (IV) el eje vertical se modifica en cuanto que son entidades de carácter público, el acceso es público y con unos mecanismos de apertura universal adaptados a situaciones existenciales, el rol del docente permanece en la figura administrativa del profesor, pero la función se disuelve en el sistema, el cual dispone de entidades descentralizadas (centros) y figuras docentes específicas (tutores, etc.), la oferta educativa es más diversificada que en las universidades presenciales. En el eje horizontal, la enseñanza se basa en la base empírica y en el pensamiento racional, pero la enseñanza profesoral desaparece prácticamente de los medios y cobran protagonismo los medios impresos y los que facilitan las nuevas tecnologías ofreciendo unos soportes adaptados a la situación del alumno, la relación con los profesores tiende a ser virtual, aunque modulada por los tutores, la actitud de los alumnos es de autonomía y competencia en el aprendizaje.

Modificación de los roles en la evolución de los sistema docentes

<u>Ente</u>	<u>Acceso</u>	<u>Rol del docente</u>	<u>Oferta educativa</u>	<u>Base de la enseñanza</u>	<u>Medios</u>	<u>Relación con el docente</u>	<u>Rol del alumno</u>
I Escuela antigua (Privada)	Particularista	Magister	Difusa	Autoridad (Creencia)	Retórica oral	Personal	Acatamiento
II Universid. medieval (colegial)	Particularista estamental	Collegium magistrum	Poco diferenciada	Autoridad y discurso (Sabiduría)	Aula oral magistral y medios escritos	Personal-disciplinar	Aceptación razonada
III Universid. post-ilustrada	Público socialmente limitado	Profesorado administrativo	Amplia y diferenciada	Empírico-racional (Conocim. científico)	Aula oral no magistral	Funcional	Crítico- racional
IV Universid. a distancia	Público con mayor apertura	Profesor admintvo. y tutores	Muy diferenciada y graduada	Empírico-racional (Conocim. científico)	Aula virtual (Sistema de medios)	Virtual modulada por tutores	Autonomía y competencia

En la evolución de los sistemas de enseñanza superior se observa una modificación de la propia autointelección de la institución: desde ser una institución privada particularista hasta llegar a cobrar una progresiva apertura universalista. Se observa también una modificación progresiva del rol del docente, cuyo protagonismo en la enseñanza va perdiendo su carácter personal, convirtiéndose en una figura funcional docente para terminar ejerciendo preponderantemente la función evaluativa. Su función de docencia oral se despersonaliza progresivamente en función de la importancia que los medios escritos cobrarán en las universidades tradicionales, importancia que en los sistemas de educación a distancia pasará a primer plano mediante la configuración de un conjunto casi autosuficiente de medios y de nuevas tecnologías. Igualmente se produce también una evolución en el rol y en la función de sujeto del aprendizaje, cuya figura de fiel seguidor y de discípulo discursivo, con una dependencia personal respecto del maestro, se trasmuta en la de un alumno crítico funcionalmente dependiente del profesor, para terminar adoptando una función de persona dotada de competencia comunicativa suficiente como para manejar con autonomía los mecanismos docentes del sistema.

Los sistemas de enseñanza superior a distancia son el resultado de la generalización del educativo de las instituciones universitarias tradicionales mediante la transformación de las normas tradicionales (acceso, presencialidad, etc.) y de la relación entre docentes y alumnos.

Por consiguiente, se presentan unas nuevas situaciones docentes, abiertas, flexibles, adaptables a situaciones que eran inaccesibles en el planteamiento tradicional, al tiempo que se hacen posibles nuevos objetivos de inclusión social, cívica y política. Tiene lugar un avance en la función formativa e igualadora de estos sistemas.

2. El nuevo horizonte comunicativo: la globalización como trasfondo

El nuevo horizonte mundial es un horizonte comunicativo global. La globalización es el lecho adecuado que ofrece los medios técnicos de una rápida comunicación más allá de las dimensiones espacio- temporales. Al mismo tiempo, se abre un gran espacio de juego a la competencia comunicativa de los sujetos para acceder, asimilar y transmitir la información.

Frente a la tesis desintegradora del choque de civilizaciones, de Huntington, otro enfoque, también actual, parece ofrecernos una perspectiva opuesta. La idea de globalización sirve de base a numerosos esquemas interpretativos en el campo de la economía, de la política, de la cultura y de las ciencias sociales. Se encuentra en el lenguaje de los negocios. Se puede leer en todo discurso político. Ningún científico social lo ignora en sus reflexiones sobre la sociedad moderna. Y, sin embargo, su existencia es reciente. Prácticamente, ha surgido desde la nada. Apenas aparecía en la literatura de los años ochenta y hoy es un término que lo invade todo.

En nuestro tiempo, que se caracteriza por la enorme actividad y eficacia de las comunicaciones existe un sentimiento básico de globalidad: la sensación de que todos estamos viviendo en un mismo mundo. El convencimiento de poder observar el más lejano rincón de la geografía mundial y el hecho de sentirse afectado por los acontecimientos más lejanos, son rasgos que están presentes en la vida cotidiana de las personas. No es necesario estar dedicado a actividades importantes, para que el ciudadano común perciba que su vida se ve afectada por el eje “global-local”.

Frente a la fragmentación del mundo que dibuja Huntington, el concepto de globalización, asentado sobre la sensación de globalidad, nos presenta un horizonte donde se acentúa más la interconexión que las fracturas. Sobre la idea de colisión predomina la de un proceso de creación de vínculos y espacios sociales transnacionales, en el que las culturas locales cobran nuevo valor y merced al cual elementos de terceras culturas pueden estar presentes en el conjunto de valores de las culturas predominantes. Y a la inversa: globalización significaría un proceso intensificado de difusión de las pautas de la modernidad y de las maneras de vivir de los países más avanzados entre los países que están menos incorporados a la economía, a la técnica y a las formas de vida avanzadas. No obstante, es preciso asumir de entrada que la globalización no es un proceso de homogeneización. Tampoco es un proceso exclusivamente occidentalizador. Y, ni siquiera, es un proceso pacífico y libre de tensiones. Hasta es posible plantearse si la globalización es un proceso democratizador.

Sin embargo, la idea básica es la de un mayor espacio, un tiempo más estable, es decir, una sucesión más segura y más rápida de los acontecimientos, y una mayor densidad en las interconexiones, de suerte que Ulrich Beck aventura una definición de globalización en los siguientes términos: “La singularidad del proceso de globalización radica actualmente *en la ramificación, densidad y estabilidad de sus recíprocas redes de relaciones regionales-globales empíricamente comprobables y de su autodefinición de los medios de comunicación, así como de los espacios sociales y de las citadas corrientes icónicas en los planos cultural, político, económico y militar.*”³

Podemos encontrar los elementos de esta definición -la idea de interconexión, de totalidad y, a la vez, de información y de aceleración- en los intentos de definición de otros autores:

³ Beck, Ulrich, *¿Qué es la globalización?*, Paidós, Barcelona 199, p. 31.

Anthony Giddens, en su libro sobre los efectos de la globalización, “Un mundo desbocado”⁴, afirma que “en un mundo globalizado, donde se transmiten rutinariamente información e imágenes a lo largo del planeta, todos estamos en contacto regular con otros que piensan diferentemente y viven de forma distinta que nosotros” (p.16) No de otro modo se expresa Zygmunt Bauman en su libro “Globalization. The human consequences”⁵ cuando caracteriza este proceso como la compresión del espacio y el tiempo en una situación caracterizada por la velocidad en el transporte y la riqueza de información. (p.14).

3. Las condiciones de aplicación de un sistema de educación a distancia a una situación de conflicto. Esbozo de una teoría socio-pedagógica del conflicto

La aplicación de un programa de educación a distancia que pretenda contribuir a la reducción de una situación de conflicto requiere una teoría de conflicto que permita establecer al máximo una adecuación entre la situación de conflicto y la programación de los estudios. A este propósito es necesario pensar en una teoría que garantice una concepción del conflicto que abarque a todos los elementos y actores, que tenga presente las diversas fuentes de tensión, que iguale las oportunidades de las partes y que permita una resolución productiva. En consecuencia, una teoría tal ha de ser:

- 1.- No reduccionista, es decir que excluya como determinantes a aquellos elementos que no correspondan a la naturaleza social, interactiva, del conflicto.
- 2.- Inclusiva, es decir, que no se reduzca solamente a la dimensión psicológica y subjetiva del conflicto sin tener en cuenta los elementos situacionales.
- 3.- Pluridimensional, lo que quiere decir que no sea monocausal y admita la interrelación de los diversos aspectos que caracterizan el conflicto.
- 4.- Multipolar, es decir, que no excluya necesariamente la intervención de otros actores latentes, detrás de las dos partes enfrentadas.
- 5.- No homogeneizadora, es decir, que reconozca la disparidad real de las partes sin privilegiar la superioridad participativa de alguna de ellas.
- 6.- Constructiva, es decir, que junto a los aspectos negativos sea capaz de admitir las eventuales consecuencias positivas del conflicto y abra soluciones en esa dirección.
- 7.- No eliminativa, es decir, que no prevea necesariamente la resolución del conflicto por la vía del aniquilamiento de una o varias de las partes.
- 8.- Movilizadora, es decir, que indique los recursos necesarios para estabilizar la posible resolución del conflicto.

Fundamentalmente, esta concepción excluye cualquier enfoque que no sea específicamente científico. Sus criterios de observación y de tratamiento del conflicto dejan fuera puntos de vista de naturaleza moral – no se condena moralmente ni el conflicto, ni a las partes -, como

4 Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado*. Taurus, Madrid, 2000

5 Bauman, Zygmunt, *Globalization. The human consequences*, Blackwell, Oxford, 1998.

tampoco admite posiciones de naturaleza ideológica –no se valora la oportunidad política del conflicto, ni se privilegia alguna de sus partes- , sino, al contrario, los criterios pretenden objetivar la situación y a los actores, para introducir factores que sean aceptables por todos ellos. Por encima de la realidad de los hechos, la teoría de la intervención en conflictos tiende a reproducir un planteamiento analítico que, por un lado, en el plano objetivo, eleve a términos sistémicos los fenómenos concretos y, por otro, en el plano subjetivo, construya “situación dialógica” que presenta J. Habermas. De esta manera, se logra integrar en un solo modelo los elementos objetivos de la situación y los procesos actitudinales de los actores a lo largo del tratamiento del conflicto.

De esta suerte, un modelo de tratamiento del conflicto mediante un programa de enseñanza superior a distancia debe tener en cuenta que:

- El conflicto social solo puede ser explicado por referencia a conceptos, relaciones y procesos recurrentes que son específicamente *sociales*. Excluye cualquier explicación que recurra a factores monocausales como la “agresividad humana”, los instintos innatos, la raza, el entorno natural, etc. y no acepta marcos transcendentales como “la ley de la historia” o a principios como “el fuerte elimina siempre al débil”.
- Por su naturaleza social el conflicto tiene una *doble vertiente*: la dimensión subjetiva , intencional, y la dimensión situacional, que revela las configuraciones objetivas de las condiciones sociales, las cuales suscitan con frecuencia el sentido subjetivo de conflicto y, en parte, condicionan su resolución efectiva.
- Ha de tener en cuenta que el conflicto es un *proceso pluridimensional* , que no atribuye, a priori, una dominancia causal a alguno de los factores de la vida social: económico, político, cultural, etc. De esta manera se evita determinar desde el principio la dirección de la salida del conflicto. Por otro lado, al no establecer una causalidad a priori , no se convierte el conflicto en un epifenómeno de causas más profundas que prohiban abordarlo sin éxito. Finalmente, el enfoque pluridimensional, garantiza la pluralidad de contextos sociales en los que puede estar asentado el conflicto.
- El conflicto *no es necesariamente bipolar*. La reducción lógica a sólo dos partes no coincide exactamente con la producción social real. La bipolaridad del conflicto es un caso límite. De esta suerte la idea de conflicto en la lógica de sentido común no responde a la del análisis científico de la producción del mismo en la vida social.
- Tampoco las diferentes partes son necesariamente homogéneas, salvo en conflictos de volumen muy reducido. La homogeneidad de las partes es también un caso límite. El principio de la heterogeneidad del conflicto corrige la tendencia a construir modelos de resolución que son más normativos que descriptivos. Este mismo principio hace posible el desarrollo de modelos que admitan elementos de tipo educacional, sociológico y psicológico, que precipiten dinámicas de solución que sean menos estereotipadas que los procedimientos pragmáticos usuales, como la negociación , la mediación o el arbitraje.

- Es esencial mantener la ambivalencia del conflicto, es decir, la afirmación de que el conflicto, junto a sus dimensiones negativas, implica también elementos positivos para la vida social. De esta suerte, ni se afirma que el conflicto es la única vía para el progreso social, ni, en caso contrario, se sostiene que el conflicto es necesariamente disfuncional para la vida social, ni que consista necesariamente en un tipo de conducta desviada. No hay que olvidar que si no se introduce la dimensión positiva del conflicto, no es posible considerarlo como un proceso integrante de un proceso social.
- Igualmente, al introducir el carácter *no eliminativo* del conflicto, se considera que la confrontación no constituye una situación de “suma cero”. Consecuentemente, la situación de conflicto no es un litigio que se configura en torno a recursos fijos, invariables, de manera que la resolución implique que la parte “ganadora” prevalezca mediante el despojo de los recursos de la contraria, sino a través de la generación de nuevos recursos que facilitan el acuerdo y la transformación de la situación.
- En consecuencia, la resolución del conflicto no es una resolución por eliminación o por reducción, sino un *proceso productivo*, un proceso de movilización de potencial social. La cancelación de la situación conflictiva se traduce a si en cambio social en el sentido de que cambio social significa un avance sobre las potencialidades sociales anteriores. La resolución del litigio no consiste en la eliminación de las causas, ni en la liquidación de las partes, ni siquiera en una mera regulación, sino, ante todo, consiste en una transformación productiva

En resumen, si un sistema de educación a distancia que pretende intervenir en una situación de conflicto considera la situación como social (interactiva), que tenga en cuenta el aspecto situacional y el subjetivo, en la que el conflicto se interprete como presente en diversos contextos sociales, tenga un carácter ambivalente en sus consecuencias y se configure como una oposición multipolar donde las partes sean heterogéneas dentro de unas condiciones de “suma cero” que puedan generar nuevos recursos de manera que la resolución no se haga por reducción (negación del conflicto), ni por eliminación de las partes, sino por una regulación transformadora del contexto y de los actores, entonces habrá logrado un marco teórico adecuado desde el que será posible programar con expectativas de éxito un proyecto

4.- Enseñanza a distancia y la experiencia del sujeto del aprendizaje.

Entre las características que suelen aducirse a la hora de definir la enseñanza a distancia se encuentra, como una característica diferenciadora, la de ser una modalidad dirigida a personas adultas. Es sabido que la enseñanza a distancia apareció históricamente como una posibilidad correctora, como una “segunda oportunidad” que se brindaba a aquellas personas que, por un lado, se encontraban en un nivel de edad que superaba el techo de edad más alto de los estudiantes de las universidades tradicionales y que, por otro, se hallaban encuadrados ya como sujetos activos en la estructura ocupacional de la sociedad. Este tipo de definición singulariza un determinado segmento del ciclo vital del sujeto del aprendizaje y, al mismo tiempo introduce en el planteamiento teórico unas circunstancias vitales concretas del mismo. Ambas cosas, el tramo de edad y el haber asumido plenamente un rol profesional, distinguen específicamente al sujeto de la enseñanza superior a distancia respecto de los sujetos que componen la población típica de las universidades tradicionales. De esta suerte la “definición de la situación”, en el sentido de Thomas, contempla dos variables que no entran el rol del

estudiante universitario tradicional: su edad y los roles profesionales y actitudinales de un adulto.

Si los ciclos primario y secundario del sistema educativo aportaban al sujeto el equipamiento psicológico y actitudinal básico (en términos informáticos, el **hardware** de su conducta) el soporte básico y esencial de sus futuras operaciones anímicas, el ciclo profesional y superior aportan el conjunto de capacidades cognoscitivas e instrumentales que cabe considerar como programas de apertura instrumental de la personalidad del sujeto a la realidad social, económica, política y cultural. Las competencias adquiridas constituirían el **software** que permite al sujeto iniciar definitivamente el desempeño de los roles profesionales en el escenario social.

La nueva imagen de la sociedad, definida en las teorías recientes como un proceso y no como una estructura, ha trastocado la concepción del hombre y ha tenido sus consecuencias sobre la concepción del aprendizaje y, en último término, sobre el planteamiento del sistema educativo. La vieja concepción de la primera sociedad industrial, con una estructura social en paulatina apertura a la movilidad social había introducido el concepto de la **enseñanza de adultos** como un mecanismo corrector que ofrecía una “segunda oportunidad” a aquellos destinos individuales que no habían podido hacer uso de oportunidades anteriores y que con esta “second chance” adquirirían las competencias necesarias para adaptarse a las condiciones que demandaba una sociedad en ritmo relativamente bajo. No es casual que justamente esta época fuera el período de florecimiento del aprendizaje conductista y de los métodos de enseñanza programada. Sólo importaba modificar las respuestas a la situación y los métodos conductistas de enseñanza apuntaban a esta modificación de la conducta. El sistema educativo introdujo métodos en los que el individuo en solitario era guiado por programas que reproducían el rol directivo del maestro o del profesor. Aprender significaba adquirir conocimientos para responder ante la situación.

La nueva configuración económica, social y cultural de nuestras sociedades ha convertido en familiar, hasta hacer del mismo un tópico central de las nuevas políticas de empleo, el concepto de **aprendizaje a lo largo de la vida**. Detrás de esta denominación se esconde una concepción absolutamente distinta del proceso educativo. El aprendizaje que se entendía como una fase del ciclo vital del sujeto ha adquirido el estatus de una dimensión permanente constitutiva de su existencia. Vivir es aprender, aprender es vivir y dejar de aprender es morir un poco. El objetivo del proceso de aprendizaje no es solamente modificar la conducta, el aprendizaje implica transformar las estructuras profundas del sujeto: las estructuras del pensamiento, las pautas de la sensibilidad y los criterios de valoración. Estos constituyen estructuras desde las que se generan las respuestas ante los objetos y las situaciones del ambiente. El aprendizaje consiste en una experiencia vital. Constituye un proceso que tiene lugar entre la adquisición de información y el reconocimiento de los desafíos del ambiente, por un lado, y la aplicación de dicha información tras haberla elaborado, respondiendo a tales demandas vitales internas o externas. La Teoría de Sistemas de Niklas Luhmann hace aquí una aportación importante. La existencia de un sistema consiste primordialmente en el intercambio de información y de reacciones con el ambiente interno y externo.

La integración de las experiencias nuevas en el universo existencial del sujeto va configurando un bagaje cognitivo-estructural que no es más que un sistema de capacidades que permiten al sujeto una conducta cada vez más eficaz. En términos informáticos podría calificarse de **behaveware** que podría concebirse como la estructura profunda de conocimientos, experiencias y actitudes, a través de los cuales se configura el mundo para el

sujeto a través de su experiencia vital, contrastando sus actitudes previas con el contenido de las materias y actividades del estudio.

Así pues, aprendizaje significa, más allá de la modificación de conducta, modificación de estructuras cognitivas, afectivas y sociales sobre las que se generan, ideas, representaciones, expectativas y actitudes. No tiene que ver tanto con escuela, institución, profesores, etc. cuanto con la idea del dominio de situaciones vitales y demandas ambientales.

Esta perspectiva determina de manera decisiva la concepción que ha de tenerse en cuenta a la hora de concebir el **sujeto de la enseñanza a distancia**. En el escenario de la enseñanza a distancia intervienen elementos nuevos que han de ser tenidos en cuenta por el sistema. Tales elementos son los que modulan decisivamente la figura del sujeto. Este, por encima de los elementos “hardware”, de índole predominantemente psicológica, y de los elementos “software” que se refieren al contenido de las materias del aprendizaje, aporta al escenario de la enseñanza a distancia los componentes existenciales “behaveware” que son los que introducen en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje un nexo que no tiene tanto que ver con la dimensión académica y pedagógica curricular (que se da por supuesta) sino más con la dimensión de experiencia vital en la que el alumno trata de modificar decisivamente su trayectoria personal. En el estudiante de la enseñanza a distancia no sólo entra el componente del conocimiento, sino la voluntad de modificar elementos de la situación existencial personal.

- El sistema ha de primar ante todo un tipo de aprendizaje que implique más decididamente al sujeto, que signifique un proceso de modificación de las estructuras cognitivas, afectivas y normativas del sujeto, es decir, un proceso de transformación del pensamiento, de la percepción vital y de las actitudes.

La eficacia de la enseñanza superior a distancia depende decisivamente de que se tome en cuenta la dimensión del **“behaveware”**, del bagaje existencial, del sujeto. ¿ En qué rasgos se resuelve este bagaje? ¿Cuáles son éstos?

En primer lugar, hay rasgos positivos. Uno de ellos es la especial implicación en el proceso de aprendizaje . El alumno típico de la enseñanza a distancia entra en el sistema educativo por decisión propia. Su motivación introduce rasgos que exceden de la relación administrativa. Existe un “pacto tácito” con la institución que gira siempre en torno a una referencia personal. Se debería considerar al sujeto como el centro generador del proceso de aprendizaje. En consecuencia, el sistema de enseñanza debe tener asumida la función de autoafirmación que el aprendizaje tiene para el sujeto, y debe aceptar su posición madura no sólo de autoadministrador responsable de los contenidos de la enseñanza, sino también de codefinidor de los mecanismos docentes institucionales de su transmisión.

Otro rasgo singular: el alumno define sus objetivos en función de su peripecia personal: Por la peculiar estructura de decisión del alumno adulto el sistema de enseñanza a distancia tiene en el alumnado un criterio explícito e inmediato para la configuración de la oferta educativa.

Pero el sistema debe tener también en cuenta , las condiciones negativas previas del alumno. El alumno adulto puede hallarse lastrado por elementos que no se compaginan con las características de la enseñanza a distancia. El sistema puede toparse con un adulto con actitudes disfuncionales de su pasado: edad, orientación activista práctica, dependencia

personal respecto del docente, bloqueo por miedos larvados adquiridos en la enseñanza autoritaria, resistencia a la innovación en el conocimiento. Esto implica que el programa de estudios debe contener elementos que desbloqueen las dificultades previas al aprendizaje. En consecuencia, el sistema de enseñanza debe tener en cuenta las dificultades en la capacidad, en la flexibilidad y en el ritmo de aprendizaje del alumno adulto.

Todos estos condicionantes de la adquisición del “behaware” requieren un seguimiento del proceso de la acomodación de los alumnos a los objetivos del programa. Este proceso de seguimiento, en el caso de una situación de conflicto, deberá tener en cuenta las actitudes hostiles entre las partes, de suerte que las actividades en grupo se realicen al principio de manera separada por grupos de afinidad, para pasar paulatinamente a sesiones de reflexión conjuntas.

Todo esto requiere un escenario pedagógico e institucional que ofrezca nuevas formas y dé cabida a una cierta variación en los roles, tanto del alumno como de los docentes, así como en la configuración de las materias del estudio y en las actividades de puesta en común entre los actores.

5.- El escenario comunicativo de la enseñanza. La competencia comunicativa.

El funcionamiento de una sistema de educación a distancia no se centra tanto en la figura del docente sino en la capacidad del sistema y de sus medios. Presenta un escenario en el que las relaciones interactivas son peculiarmente otras. El eje jerárquico de enseñanza-aprendizaje se achata hasta coincidir prácticamente con el eje horizontal de utilización de los medios por los propios actores en función de las necesidades, intenciones, etc. hasta constituir una interacción desprovista de asimetría. Esta dramaturgia ha encontrado su más adecuada formulación en la metáfora analítica de J. Habermas que expresa las condiciones ideales de la interacción social: la situación dialógica libre de coacción⁶. Esta no significa otra cosa que aquella situación en la que se da el grado mínimo de subordinación entre los actores y en la que cada cual puede participar en grado óptimo. Una situación así es la base adecuada para la generación de un consenso libre acerca del sistema de reglas de la institución. A su vez el consenso libre produce, finalmente, temáticas comunes, seguridad en las expectativas mutuas y, finalmente, la producción de nuevas temáticas comunes y de nuevas actitudes.

La metodología tradicional piensa aún la enseñanza adoptando como modelo el modelo de los sistemas simples (Luhmann) que son aquellos sistemas en los que la relación interactiva es la relación face-to-face, cara a cara, la del binomio profesor-alumno. En éstos sistemas el elemento de la presencialidad es decisivo: hay que estar en el mismo espacio para que se dé la relación. En cambio la enseñanza a distancia asume como modelo el de los sistemas complejos en los cuales el elemento fundamental no es la espacialidad sino la comunicación. El espacio no es físico sino comunicativo. El espacio clásico de la enseñanza desaparece y cede el paso a un conjunto funcional de comunicación.

En el espacio comunicativo la categoría fundamental es la **competencia comunicativa** que es la capacidad de aplicar las normas y conceptos de la comunicación a las

⁶ Cfr. Habermas, J. y Luhmann, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Suhrkamp. Frankfurt, 1971.

situaciones concretas de interacción. Los sistemas de enseñanza a distancia han de aspirar a poseer la máxima competencia comunicativa, es decir, deben aspirar a establecer el grado mayor posible de consenso acerca de las reglas que han de regir la interacción dentro del sistema, de suerte que tanto el sistema como los participantes al seguir las reglas estén seguros de emitir correctamente sus respectivos mensajes. En definitiva, lo que importa es buscar de la manera menos decisionista posible el sistema de reglas y las condiciones objetivas que producen la competencia comunicativa.

Kurt Graff ha sido quien ha aplicado específicamente esta metáfora analítica de Habermas a la enseñanza a distancia⁷. Para él “competencia comunicativa de un sistema de enseñanza a distancia significa la capacidad del sistema, asegurada por reglas de procedimiento y fundada sobre la base de las capacidades comunicativas actuales y futuras de los miembros de la organización y de los participantes en los estudios así como sobre la base de las técnicas actuales y futuras de la comunicación, de recibir, elaborar y transmitir informaciones relevantes a través de códigos lingüísticos y no lingüísticos, de manera rápida, fiable, económica y eficaz”. Las condiciones para una situación máximamente comunicativa se encuentran expresada en la “situación dialógica ideal” en la medida en que se excluye cualquier limitación a las posibilidades de comunicación de los dialogantes, es decir, se produce una distribución simétrica (igual para todos) de las oportunidades de elegir actos lingüísticos. Entonces no sólo se produce una intercambiabilidad de los roles del diálogo, sino también una efectiva igualdad de oportunidades de acceder al diálogo en cuatro tipos de actos lingüísticos:

1. Cada cual puede iniciar comunicaciones, producirlas y continuarlas mediante preguntas y respuestas. De esta suerte con la distribución simétrica de las oportunidades de realizar comunicaciones ningún tema escapa a la larga al diálogo. (Todos los temas)
2. Cada uno ha de disponer de iguales oportunidades de utilizar afirmaciones, interpretaciones, explicaciones y justificaciones, y de defender o negar su validez. De esta suerte ningún tema escapa a la crítica. (Libertad de crítica)
3. Cada cual ha de poder expresar libremente sus intenciones y actitudes. Por consiguiente, todos tienen la posibilidad de presentarse ante los demás, de manera que los sujetos se hacen mutuamente transparentes, y, en consecuencia, se produce una reciprocidad de expectativas de conducta que acaba con los roles privilegiados (Exclusión de normas unilaterales)
4. Cada cual ha de poder dar órdenes, oponerse, permitir, prohibir o prometer, sin estorbo alguno. Por consiguiente en todo momento se puede comprobar las pretensiones de validez (Todos los elementos regulativos)

En este planteamiento en el que todo es tematizable, defendible con toda clase de argumentos, referible a las más diversas necesidades y regulable desde todo tipo de elementos regulativos se produce el máximo grado de apertura dialógica. Se dan las condiciones para un consenso libre de coacción. El sentido de la metáfora es hacer patente que en situaciones libres de coacción cabe generar la máxima aceptación (legitimación) de un sistema de reglas, es decir, de un sistema que genere, por un lado, temas y necesidades comunes y, por otro, máxima certeza: un sistema de máxima capacidad de comunicación, porque un consenso libre de coacción sólo produce intereses comunes y la percepción inequívoca de los mismos. En

⁷ Cfr. Graff, K.: Kommunikative Kompetenz von und in Fernstudieneinrichtungen, en ZIFF Papiere, nº 24, Fernuniversität, Hagen 1978.

una situación de máxima comunicación todos poseen iguales oportunidades de tomar la palabra, es decir, la situación se configura pluralmente, con pluralismo de necesidades y pluralismo de argumentos.

Esto significa, a su vez, que todo el sistema ha de ser capaz de albergar la pluralidad de interlocutores y, por otro lado, todo interlocutor ha de poder manejar o elaborar sin estorbo los temas de la situación que le resulten relevantes.

Dentro de este marco, entendemos por **competencia comunicativa en el alumno**, la capacidad para manejar los recursos del sistema, y para aceptar los mensajes educativos, asimilarlos dentro de la propia estructura de sus conocimientos y experiencias y para reproducirlos luego en el plano de su conducta. Competencia equivale a realización de la autonomía del alumno respecto de prejuicios y actitudes no cognoscitivas anteriores. Su realización práctica consiste en desvincular su conducta de tales condicionantes anteriores. En el caso del presente programa de reinserción, **el conocimiento es desarme**.

Paralelamente, entendemos por **competencia comunicativa del sistema** la capacidad de producir un espacio docente en el que se satisfagan los requisitos académicos (oferta de contenidos) y se realicen los aspectos comunicativos (metodologías, estructura de la información, técnicas de seguimiento del proceso de aprendizaje).

De la confluencia de ambas competencias comunicativas se produce un proceso de progresiva comunicación que facilita el surgimiento de un consenso en los nuevos temas y en las nuevas actitudes. **Este es el objetivo del presente programa de intervención en una situación de conflicto: lograr un consenso final en los contenidos y en las actitudes entre los actores del programa de inclusión cívico-política.**

6.- Conclusiones:

- Nuestra exposición del surgimiento de los sistemas superiores de educación a distancia ha destacado la **función emancipadora e inclusiva del conocimiento**.
- La reflexión acerca de la globalización la actual **primacía de la comunicación no presencial**.
- Nuestra exposición de una teoría socio-pedagógica del conflicto resalta la necesidad de una **interacción intelectual de producción de consenso** entre las partes para resolver productivamente el conflicto: del viejo disenso al nuevo consenso.
- Nuestro tratamiento de la experiencia del sujeto del aprendizaje revela la conexión entre aprendizaje y **transformación de la estructura profunda de las actitudes vitales**.
- Finalmente, el modelo de espacio comunicativo de la enseñanza a distancia, como espacio discursivo libre de coacción, establece las condiciones para el **desarrollo de la autonomía del sujeto**: la competencia comunicativa en el sistema y el sujeto del aprendizaje.
-

Todos estos son valores objetivos de los sistemas de enseñanza a distancia, que los convierten en instrumentos potentes de reducción de actitudes en situaciones de conflicto.

José Almaraz
Jalmaraz@poli.uned.es

