

## LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA MIRADA DE LA COMUNICACIÓN /EDUCACIÓN

*Los seres no están en el mundo para entredescribirse  
Sino para entreayudarse*  
D. Prieto Castillo

### La mirada construida

La comunicación/educación es una mirada todavía emergente en el campo de los estudios sociales. La misma parte de la producción deliberada de articulaciones entre lo que tradicionalmente ha sido entendido como campo educativo y lo que por otra parte ha ido construyéndose como campo comunicacional. Más aún, recientemente las consideraciones realizadas respecto de la comunicación han tendido a la identificación de uno y otro campo haciendo de la educación un todo comunicativo que no parece dar espacio a la comprensión de las especificidades de cada uno y a su necesaria articulación en la producción de procesos superadores. Es en ese sentido que se pretende abordar la problemática de la planificación y considerar de manera aleatoria la cuestión de la calidad.

Algunas de las conceptualizaciones fundamentales de este campo, así como promueve J. Huergo (2002), parten de la observación de la realidad de manera procesual y articuladora, sin aislar datos y sujetos, contextos y políticas, haciendo de esta lectura una construcción dinámica, integral e integradora que potencia la producción de prácticas educativo/comunicacionales capaces de intervenir en la transformación de la realidad dando lugar a aprendizajes contextualizados, enraizados en culturas y capaces de dialogar en ellas y a través de ellas. Para ello se apela al trabajo transdisciplinar, a la capacidad de relacionar desde ese espacio común entramado en el diálogo la teoría y la práctica, con la lectura crítica de los procesos.

En esta línea, la planificación no constituye una herramienta cerrada, hecha a priori, sino el resultado del proceso al que arriban los actores de una institución.

En este sentido, pensar en la planificación de prácticas educativas a distancia ya supone estar a medio camino.

### El proceso de la planificación

La evaluación, entendida como instancia y como componente de la planificación, constituye una oportunidad para revisar, considerar, verificar, adecuar, reorganizar, ajustar y mejorar. Dicho de otro modo, es parte necesaria —no final— del proceso de gestión de una institución educativa, a distancia o presencial.

La fase correspondiente a la evaluación, en ese sentido, se traduce en un recorrido por el proceso planificador completo a fin de comprenderlo y adecuarlo. De allí la necesidad de considerar a la evaluación como complemento de la planificación y ayuda para la gestión, fuera de lo cual podría arrojar información poco significativa para una institución dada.

En razón de lo cual es que entendemos la necesidad de construir una herramienta diagnóstica para la planificación que habilite el trabajo evaluador contextualizado, como principio de una sana evaluación.

En lo que se refiere al proceso de planificación, Mena (2005) propone partir de dos posibles situaciones: el problema o el diagnóstico de necesidad. En ambos casos, la construcción participativa y transdisciplinaria que propone es síntoma de un cambio en la percepción del plan experto. Sin embargo, hay otras posibilidades entre las que se cuenta la opción coyuntural, la de la evaluación de la misma en tanto oportunidad. Lo dicho vale para explicar que no hay en la planificación un objetivo fijo —ni prefijado—. Carlos Matus usa para dar esa idea la imagen del río que connota movimiento y en el que cada uno es responsable de los acontecimientos que produce. W. Uranga declara que no puede ser nunca la planificación entendida como proceso mecánico lineal, porque se trata de una mediación entre un conocimiento —que es el que resulta del diagnóstico— y las acciones de que él se derivan.

Aunque el tema va tradicional y prioritariamente orientado desde la administración empresarial hacia la planificación por objetivos, vale destacar que no es la única posible. La planificación diagnóstica pone en el centro esta producción de conocimiento que no resulta, así, función subsidiaria. La lectura de la realidad constituye el punto de partida que legitima y orienta las decisiones subsiguientes. En ella se analizan las relaciones sociales, las interacciones, las lógicas y los dinamismos sociales, las concepciones de la comunicación de los distintos actores.

Pero esta planificación entendida como ejercicio comunicacional necesario para la intervención en el campo, es desarticulada en bien de otras lógicas orientadas al costo/beneficio. El conocimiento de la socialidad que desarrollamos, tanto como el conocimiento del otro y de lo que es común no constituyen ítems en la agenda neoliberal que funda en el desconocimiento la desconfianza y sobre ella asienta la estrategia de la inseguridad.

Con las mejores intenciones se siguen consolidando pedagogías por objetivos que no alcanzan a superar el desconocimiento y el miedo que provoca lo desconocido. Y a ese mapa se agrega el de las recetas de quienes saben, y de los objetivos sugeridos. La comunicación como plan de interacciones no puede sin el diagnóstico previo trabajar desde la confianza, la construcción de conocimiento.

Docentes experimentados (Litwin, 2000, Mena 2005 y 2007, y otros) en los nuevos escenarios de la educación a distancia han venido señalando la necesidad de considerar una serie de desafíos que todavía están en ciernes. Y al hablar de ellos señalan como objetivos a superar en la educación a distancia, la democratización del conocimiento entre los primeros. Una pregunta para un posible diagnóstico de comunicación sería por el valor que los sujetos a quienes van destinados esos proyectos le otorgan en su escala de necesidades. Necesidades y posibilidades como claves para la producción de algo en común.

Pero la sociedad de la información demora en producir el camino a la sociedad del conocimiento si no se abre a los sujetos postergados por la educación desde siempre. En la revista *Anales de la educación argentina*, Argumedo reflexionaba al respecto con los datos puntuales de nuestro país al año 2005, en el que el 64% de los mayores de 20 años no han finalizado los estudios secundarios y el 40% de los adolescentes y jóvenes entre 13 y 18 años no concurre a ningún establecimiento escolar (Sakaiya, 1994; Thurow, 1992; Argumedo, 1996, 2005). La educación presencial estaba marcada por los síntomas de la crisis y las sucesivas reformas educativas que intentaban mover a la innovación científica y tecnológica del escenario no parecían ser capaces de producir soluciones.

Y el escenario presentado no está exento de discursos de la calidad. Fernandez Lamarra (2003) señala que la preocupación tanto en Argentina como en otros países del continente data de los años '80, cuando empieza a desplazarse la atención hacia esta temática. El principio tuvo lugar en los niveles primario y secundario, hasta alcanzar la reflexión en el nivel universitario, donde dio inicio a los procesos de autoevaluación institucionales. Como consecuencia de estos procesos desatados por la gestión presidencial en los años '90, en 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior (hoy en debate) y se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) después de larga resistencia por parte de las casas de altos estudios que veían así riesgo para el ejercicio de su autonomía. Más recientemente, la Fundación Premio Nacional de la Calidad y del IRAM han dado paso a una nueva instancia que nos hallamos transitando, en la cual se ha desarrollado un modelo de evaluación de gestión de la calidad para la educación que emplea criterios de Calidad Total y se plantea tres componentes: liderazgo, sistema de gestión y resultados y finalmente la norma IRAM 3.000 para la certificación de procesos en instituciones educativas. Sus mayores impactos los constituye la universalización de términos como calidad- cliente- no conformidad y acción correctiva, entre otros.

García Aretio en Bened de diciembre de 2005 aporta un modelo de evaluación de la calidad dotado de seis componentes (contexto, metas, entradas, procesos, resultados y mejoras) y otras tantas características: funcionalidad, eficacia, disponibilidad, eficiencia, información e innovación. y lo que desde 2003 entiende como "bases de la calidad de la educación a distancia", que consisten en:

- trabajar con teorías pedagógicas y no con modas, oportunidades o negocios
- reconocer los principios pedagógicos que sustentan una buena educación
- prevenirse del cambio
- vencer las resistencias al cambio
- desarrollar procesos de investigación para el fortalecimiento de las prácticas de

formación de los docentes y de todo el personal involucrado (capacitación)

- planificar
- someter todo a la evaluación de la calidad
- participar en redes
- argumentar sobre la viabilidad de la educación a distancia

La construcción que propone respecto de esta temática es sin duda valiosa y señera, aunque hay que señalar algunos aspectos que se plantean en los quiebres del discurso, como el cuidadoso silencio dispuesto alrededor de las condiciones contextuales del presente, y de su adecuación a los parámetros y estándares dispuestos para la educación desde los organismos internacionales y por el mismo Mercado Común Europeo, y en otros términos, también destacar la actitud prudente respecto de los cambios, que revela cierto conservadurismo de las prácticas y del imaginario social al que las mismas se sujetan.

Barberá desde una postura que llamaríamos en los términos de U.Eco, integrada, destaca (coincidiendo con Fainholc 2008) como parámetros para la evaluación de la calidad tres tipos de interacciones dinámicas e interdependientes: a) entre materiales y estudiantes-profesor, b) entre estudiantes y profesor y c) entre los propios estudiantes. Vale decir que se valora lo que la comunicación puede aportar al proceso educativo aunque la interacción sea a la vez trampolín y barrera, en tanto desconocimiento de los otros aspectos comunicacionales que radican en la producción de identidades, de vínculos, de valores, de reflexión-acción, de socialidades y sentidos.

Por eso la formulación de la pregunta: ¿qué es la calidad cuando se trata de considerar la planificación de la educación a distancia desde el marco de la comunicación/educación?

Martín-Barbero en "Culturas/tecnicidades/comunicación" considera que las relaciones entre comunicación y cultura se rearticulan en la tecnología, a modo de "ecosistema comunicativo". En ella toman relieve el papel de las culturas y la dimensión que en ellas adquiere la comunicación, con lo cual comunicar las culturas implica activar la experiencia creativa y la competencia comunicativa de cada comunidad cultural, ya no como movimiento exterior sino entre culturas, en la transformación/recreación de la propia, como experiencia de apropiación e invención. En otros momentos, él mismo da cuenta de hasta qué punto se vive una suerte de mutación al referirse al uso de tecnologías "antes- para el reemplazo de la fuerza muscular y ahora para el procesamiento, registro y archivo de conocimiento. Y le preocupa que todavía la educación no tenga en claro de qué manera adecuarse a las condiciones presentes (2002). Por eso, considerando estas relaciones es que él denuncia el retraso de los modelos educativos que siguen apelando a la transmisión bancaria. Y no es esa la manera, a su modo de ver, de comprender los procesos sociales en los que nos encontramos inmersos. Siguiendo esta línea es que vale hacerse la pregunta por qué pretendemos medir o mejor, qué es lo que entendemos por calidad así las cosas.

Y este señalamiento conduce de manera directa al tema de las políticas vigentes.

Vale en este punto traer a colación la participación de E. Tenti Fanfani en la Revista *Argume*

ntos

en

2005, del Instituto Gino Germani, cuando señala que para él la autonomía es tema de la sociología como ciencia pura, no aplicada. De esta manera, entiende que la sociología aplicada es tecnología y como tal, queda sujeta a la demanda. Y vale su inclusión porque miradas como esta atraviesan el campo de la educación a distancia, que se entiende como una sumatoria compleja de tecnologías de distinta procedencia. La pregunta que promueve es si se puede producir aprendizajes para la autonomía desde estos escenarios. A la vez, pensar en los viejos discursos universitarios para los que la educación devenía despersonalizada, como el otro extremo del paradigma de la autonomía. Y esta es una pregunta que desde esa transdisciplina hay que responder al construir un proceso de educación/comunicación: ¿qué lugar tiene en el mismo la autonomía? ¿Autonomía para quién? ¿Qué es la calidad revisada desde este concepto?

¿Y qué de la democratización posible de la sociedad, uno de los desafíos más motivador para los educadores a distancia? Marcelo Urresti (2008) señala al respecto en el marco del debate sobre las nuevas tecnologías:

No es lo mismo distribuir que democratizar, ni recibir que apropiarse, como tampoco es igual el hecho de acumular que el de utilizar. Hay una diferencia importante en estos terrenos en los que la voz dominante del discurso integrado tiende a unificar bajo un paradigma de interpretación preciso: acceder, apropiarse, acumular son formas de democratizar el goce de ciertos bienes escasos, que de no mediar estas redes, tenderían a permanecer restringidos.

□

## El contexto de las políticas

La construcción en ciernes de la Sociedad del Conocimiento pone ante los nuevos escenarios el desafío de dar cuenta de la contextualización e historicidad de los saberes. Porque son estos los elementos clave a la hora de producir sentido, razón por la cual una práctica comunicacional debe atenderlos. La instantaneidad a la que llama la formación de educadores para la EAD, en cambio, no da cuenta de estas necesidades y propone más fragmentación y superposición donde la recuperación de estos procesos tendría que dar lugar a la construcción significativa.

En aras de darle cauce, la primera pregunta que surge dentro de una mirada planificadora de la EAD es de qué manera se instala el tema de la calidad dentro de la planificación. Como principio de respuesta tomaremos el trabajo de L.García Aretio publicado en el *Bened* de diciembre de 2005, donde se refiere al tema de la calidad bajo el título: □ Rizando el rizo de la calidad en la educación a distancia□, en alusión a la repetición del mismo y a la vuelta sobre lo hecho, lo reflexionado y lo ya asentado. Allí se permite historizar el término, con lo que realiza un aporte fundamental para entender esta temática. Observa desde la perspectiva que la distancia epocal le otorga, cómo el enunciado de la calidad permanece firme desde hace tres

décadas, en tanto su referente ha ido variando, de manera tal que lo que en los años ´70 era crecimiento de la matrícula, en los ´80 se tornó cuestión de eficacia y eficiencia, con énfasis en lo cualitativo, para en los años ´90 ser preocupación por la coherencia entre objetivos y resultados, valores y expectativas, y en la actualidad es prioridad en la elaboración de estándares, indicadores, evaluaciones y acreditación.

La construcción de la anomia, por su parte, merece tratamiento en tanto y en cuanto los profundos cambios acaecidos en las últimas décadas son percibidos como propios de todos, hechos sin actores sustantivos y por ende, resultan naturalizados. Una lectura crítica al respecto debe reconocer el trabajo de construcción realizado a fin de alcanzar este borramiento que se traduce en desobjetivación y en la consiguiente pérdida de capacidad para reorientar la transformación. La acción desplegada por los organismos internacionales a partir de sus agendas deposita en el sistema de mercado el modo único de pensamiento. M. Mollis (2003:204) así lo explicita:

Nuestras universidades tienen alterada su identidad como instituciones de saberes hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al "supermercado", donde el estudiante es cliente, los saberes una mercancía y el profesor, un asalariado enseñante

Portantiero (1999:34) explica estos procesos:

Los programas de ajuste en las perspectiva del neoliberalismo completaron una drástica tarea de desagregación de la economía, en el Estado y en la sociedad civil. Nuestros países comenzaron a vivir dramáticamente la tensión de un doble movimiento: integración hacia el mundo, fragmentación hacia el interior de las sociedades. ( ) El resultado impactó e la sociedad civil despedazando las redes comunitarias, los vínculos sociales, los mecanismos de protección

Krotsch (2001:151) agrega:

En este contexto se generalizan las políticas educativas cuyos ejes están constituidos por la descentralización física y funcional de los servicios con la intención de mejorar la calidad de los mismos. Esta calidad debería estar asegurada en el nuevo esquema de descentralización a través de la gestión más directa de las escuelas y los destinatarios, al mismo tiempo que la localización de las prestaciones debería permitir una mayor incidencia de las culturas y necesidades locales

Ese momento, marcado por la evaluación como mecanismo complementario de los procesos de descentralización y que se instala como utopía legitimadora, es el momento de la "tercera reforma" de la Educación superior en América Latina, en el que se refuerza la transferencia del modelo anglosajón iniciado con la segunda reforma. De allí el peso de la agenda externa y

de los organismos internacionales.

Acá resuena la pregunta por el modo en que estos mecanismos de presión y de legitimación se instalan.

Brunner, por ejemplo, anota Krotsch, es un referente del "giro evaluativo" en nuestros países. Pero vale también señalar que en el país de América Latina que más ha avanzado en estas políticas, Chile, la educación "ha perdido parte del papel que tuvo en el pasado en el proceso de movilidad social" (Campbell, 1998 y Krotsch 2001).

Krotsch nota que las reformas de los '60 estaban marcadas por el optimismo y en cambio estas, por el desencanto.

En este punto hay que considerar el papel regulatorio que desempeña la educación a distancia respecto de la educación presencial. Esto se evidencia en el papel de modelo que ejerce como innovación, como posibilitador de interacciones, de trabajo colaborativo (todos los recursos de la web 2.0) de procesos de seguimiento y evaluación y especialmente como dispositivo tecnológico con lo que ello representa. En consecuencia, la exigencia de calidad es exigencia de competitividad.

La evaluación es en este sentido, como lo aclara el mismo Krotsch, núcleo político "educativo e ideológico porque es abarcativa al incluir a casi todos los sectores y niveles del sistema. La creencia legitimadora de la evaluación parte del prejuicio de considerar que las instituciones son de por sí incapaces de autorreformarse, con lo que se consolida un modelo heterónomo de dirección de la transformación, guiada y orientada por la evaluación.

La comunicación /educación, de esta manera, articula el sentido político de la educación y de la cultura. Su perspectiva más amplia da lugar a la consideración de procesos que han tendido a desagregarse para percibir en ellos nuevas posibilidades de transformación.

También García Guadilla (2001) señala el escenario de la solidaridad, desde donde se rechaza o cuestiona el paradigma del desarrollo. Y ante las nuevas reformas, ligadas al impacto de la internacionalización, pregunta cómo transformar la universidad sin subordinarla, para lo cual propone el debate crítico y comprometido.

Seguramente las universidades presenciales y a distancia merecen plantearse por dónde pasa para cada una de ellas la problemática de la calidad. Porque la heterogeneidad avala que ante la misma pregunta respondamos de manera distinta. La sustantividad de lo humano nos sujeta a los otros en caminos de crecimiento. Desde esa perspectiva es que subrayamos la capacidad de la comunicación/educación para construir calidad a partir del diálogo y del intercambio significativo y particular de las culturas en cambio. La planificación, como antes señaláramos, está a medio camino. La evaluación, detrás.

## Bibliografía

Argumedo, Alcira, *Los silencios y las voces en América Latina, Notas sobre el pensamiento popular*, Bs.As., Colihue, 1993.

Argumedo, Alcira, "La Universidad en la reconstrucción final de la economía", Bs.As., Informe final 1995 (mimeo)

Barberá, Elena, "Enseñar y aprender a distancia: ¿es posible?" En: Red U, Vol. 1 Nº 3, [http://www.um.es/ojs/index.php/red\\_u/article/view/11511/11091](http://www.um.es/ojs/index.php/red_u/article/view/11511/11091)

Benítez García, Ramón, "La educación virtual, desafío para la construcción de culturas e identidades". Ponencia para el Congreso Proyección de la Integración Latinoamericana en el

siglo XXI. En Biblioteca digital CREFAL:

[http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/material\\_prog\\_educativo/diplomados/educacion\\_distancia/textos\\_completos1.htm](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/material_prog_educativo/diplomados/educacion_distancia/textos_completos1.htm)

Brunner, José Joaquín, *Educación: Escenario de futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información*, Chile, PREAL, 2000; N° 16.

Fainholc, Beatriz, *La calidad de la ead continúa siendo un tema muy complejo*, RED, Revista de Educación a distancia, 12. <http://www.um.es/ead/red/12/fainhplc.pdf>

Fainholc, Beatriz, *Programas, profesores y estudiantes virtuales. Una sociología de la educación a distancia*, Bs.As., Santillana, 2007.

Fernandez Lamarra, Norberto, *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Bs.As., Eudeba, 2003.

García Aretio, Lorenzo, *Rizando el rizo de la calidad en la educación a distancia*, en: BENED de diciembre de 2005.

Huergo, Jorge, *Comunicación/educación: aproximaciones*, en *Comunicación /educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, ed. renovada, 2001.

Huergo, Jorge, *Algunos descentramientos en la investigación en comunicación/educación*, en: Rev. Tram(p)as de la comunicación y la cultura, N°29, La Plata, Ed. De Periodismo y Comunicación, 2004.

Krotsch, Pedro, *Educación superior y reformas comparadas*, Bs.As., Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

Litwin, Edith. (Comp.) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Bs.As., Amorrortu, 2000.

Martín- Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*, Bs.As., Ed. Norma, 2002.

Martín- Barbero, Jesús, *Culturas/tecnicidades/comunicación*, en: <http://www.oei.es/cultura2/barbero.htm>

Mena, Marta, *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*, Bs.As., Ed. Stella y La Crujía, 2005.

Mena, Marta, *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*, ICDE, UNESCO, La Crujía, Stella, 2004.

Mena, Marta (Comp.), *Construyendo la agenda de la educación a distancia.*, Bs.As., Ed. Stella y La Crujía, 2007.

Prieto Castillo, Daniel, *Comunicación, universidad y desarrollo*, La Plata, Ed. Fac. de Periodismo y Comunicación Social, 2000; colección *Investigaciones de la PLANGESCO*.

Tenti Fanfani, Emilio, *Sociología de la educación*, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 2001.

Tenti Fanfani y otros, *Desafíos y retos de la Universidad Pública*, revista Argumentos, Bs.As., vol.6, diciembre de 2005.

Urresti, Marcelo, *Paradojas, dudas e insinuaciones. Un debate sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. En Revista Argumentos N° 9, Buenos Aires, julio de 2008. <http://argumentos.fsoc.uba.ar/n09/articulos9.htm>

Para ampliar el concepto, ver Huergo (2000 y 2002).

Cfr. con los datos aportados al respecto por García Aretio, válidos en su aplicación a la



educación a distancia.

Cabe hacer notar que las normas internacionales ISO pueden controlar a las nacionales IRAM y en caso de considerar que alguna de las pautas identificadas fuera propia, puede exigir con derecho el pago de patente. Ve también la [Guía para la interpretación de la norma ISO 9001:2000 en la educación.](#)

Barberá, Elena, ["Enseñar y aprender a distancia: ¿es posible?"](#) En: Red U, Vol. 1 N° 3, [http://www.um.es/ojs/index.php/red\\_u/article/view/11511/11091](http://www.um.es/ojs/index.php/red_u/article/view/11511/11091)

Krotsch (2001) se refiere al proceso de cambio que se da en la educación superior europea a partir de los ´70 como ["giro hacia la autonomía evaluada"](#) cuyo telón de fondo es, desde su perspectiva, la crisis del Estado de Bienestar, la presión de la crisis fiscal y los requerimientos de mayor competitividad. En América Latina también coincide con el retorno de las democracias.

Es interesante observar lo que en la práctica produce la norma IRAM 30.000-2001, considerando que persigue la implementación de un modelo procesual de gestión educativa que no propone modelos sino pautas para cada institución acordes a sus propios tiempos, necesidades y posibilidades. Esto es diametralmente distinto a considerar que, propuestos ciertos parámetros como más eficientes que otros- las instituciones deban adecuarse a ellos. En este sentido el campo se torna confuso cuando los acuerdos entre instituciones producen principios de consenso para la gestión de la calidad y, acto seguido, se dedican a difundirlos bajo el discurso del deber ser que los propone como expertos y modelo en lo suyo. Este es el tipo de práctica que no moviliza ni persuade hacia la calidad, sino por el contrario, despliega todas las resistencias.

Citado por Krotsch.(2001: 151)