



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



***EDUCACIÓN SUPERIOR ABIERTA Y A DISTANCIA,  
MÁS ALLÁ DE UNA INSTRUMENTALIZACIÓN***

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

**LIC. ALEJANDRA MACIEL GARDUÑO**

ASESOR: DR. ARTURO TORRES BARRETO

EDO. DE MÉXICO.

2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedico este esfuerzo a mi familia, por cuyo incondicional apoyo ha sido posible la realización de este y todos mis proyectos.

A mis profesores, los de ahora y los de siempre, a quienes tanto debo de lo que he logrado ser, con un agradecimiento especial a Arturo Torres por su generosa guía.

A mis compañeros Raúl Mejía y Tomasa Diego, de quienes he ganado una amistad que prometo para toda la vida.

También a Braulio Cárdenas, por quien mi existencia se ha enriquecido sorpresivamente y por quien he tenido aprendizaje sobre lo inexplicable.

Ser consciente  
es la forma radical de ser de los seres humanos

*Paulo Freire*

# ÍNDICE

	<i>Pág.</i>
<b>Introducción.....</b>	1
<b>I. La educación superior a distancia como modalidad educativa en el contexto de la sociedad global y la mundialización capitalista .....</b>	6
1. Virtualidad: reconfiguración histórica de la modalidad educativa a distancia .....	6
2. Hacia la(s) sociedad(es) del (de los) conocimiento(s): contradicciones estructurales de la educación pública a distancia .....	19
3. Organismos multilaterales y acuerdos globales: Los fines de la educación superior pública a distancia .....	31
<b>II. Modelo hegemónico neoliberal y modernización tecnocrática: eje transexenal para la formulación de políticas educativas en México y la modalidad pública a distancia en el nivel superior .....</b>	39
1. Política educativa nacional y la modalidad pública a distancia en el nivel superior .....	39
2. El surgimiento del proyecto federal “Educación Superior Abierta y a Distancia” (ESAD) en el sexenio de Felipe Calderón.....	49
3. Hacia una primera caracterización de la ESAD: instrumentalización política.....	59
<b>III. Hacia un modelo teórico alternativo para la fundamentación de la educación superior pública a distancia .....</b>	75
1. Paradigmas educativos para la educación superior pública a distancia .....	75
2. Universidad virtual en red: espacio de institucionalización y construcción de bloques sociales .....	84
3. La propuesta freirista. Diálogo, comunicación y “constructivismo socio-histórico” .....	94

<b>Conclusiones .....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>116</b>
<b>Fuentes de información .....</b>	<b>117</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por tema central la educación superior a distancia en México y las políticas educativas a ella referidas. Desde esta delimitación general, se aborda en particular la reciente creación de la primera institución pública en el país que en el orden federal brinda una oferta académica gratuita ostentada bajo las modalidades abierta y a distancia. Esto es, *Educación Superior Abierta y a Distancia* (ESAD), cuyo surgimiento se sitúa en septiembre del 2009, durante el sexenio calderonista, al amparo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y bajo un convenio de colaboración con la *Universidad Nacional Abierta y a Distancia* (UNED) de España.

Es importante precisar dos cuestiones. Por un lado, que aunque el proyecto referido dice representar y reunir dos modalidades educativas (“abierta” y “a distancia”) distinguibles desde el punto de vista teórico, metodológico e instrumental, no integra cabalmente las cualidades que la acrediten en el primer sentido. De otra parte, que la demostración de esta inconsistencia en el diseño y la oferta institucional será marginal respecto de la prioridad de esta investigación, que es el análisis de la incorporación formal de la educación a distancia al sistema público de educación superior más allá de que pueda ser realmente o no abierto.

El objetivo de este estudio es, pues, analizar la racionalidad que sustenta la formulación de las políticas gubernamentales que lo hicieron posible, y desde las cuales ha quedado signada de manera importante la intencionalidad del proyecto. El propósito es, a su vez, evaluar su idoneidad como alternativa de educación, de cara a la posible transformación democratizadora del sistema educativo mexicano.

Como es sabido, el sector educativo en México arrastra una serie de deficiencias que, sumadas a la grave situación del país vinculada al desgaste del andamiaje institucional, reedita y prolonga situaciones de crisis, hoy de proporciones

desbordadas. Algunos de los temas más delicados que conforman la agenda en la materia son cobertura, acceso equitativo, calidad y vinculación efectiva de su dinámica a un proyecto de nación –por lo demás incierto o inexistente– comprometido con el desarrollo, el bienestar y la justicia sociales.

Pese a la innegable expansión del sistema, la educación superior mexicana enfrenta como problema central una demanda en aumento y una incapacidad relativa para su absorción. Las cifras indican que alrededor de dos tercios de los jóvenes carecen de acceso al subsector en cualquiera de sus modalidades. Y respecto de la educación pública, el déficit en la atención se ha convertido en una ignominiosa deuda social. Baste citar que la UNESCO ha establecido como parámetro de referencia aceptable para este nivel el 40 o 50 por ciento en la cobertura. Con lo cual, es una exigencia para México duplicar cuanto antes la oferta educativa.

Por tanto, la solución a este problema se abandera como motivo de reivindicación o legitimación política, o la falta de ella en un desacato gubernamental y en la agudización del desgarramiento del tejido social. Tal descoyuntamiento es atribuible al saqueo de la riqueza nacional, la corrupción generalizada, el abandono social, el empobrecimiento creciente de la población, la desigualdad, el alarmante desempleo y la precarización del trabajo, la inseguridad y la violencia inéditas.

Interesa destacar, por ejemplo, que el rezago en materia de creación de fuentes laborales ha ido creciendo de modo exponencial. Se estima que un millón de jóvenes ingresan anualmente al mercado de trabajo, mientras que los nuevos puestos de la economía formal no satisfacen siquiera el 25 por ciento de la demanda.

En este contexto, la recuperación y el impulso con nuevos bríos de la educación a distancia es válida por su vocación para incrementar la oferta educativa y



subsana el difícil acceso a los servicios de educación en zonas geográficamente marginadas o con precedentes de exclusión, con una simultánea exigencia de reducción de costos. Asimismo, por su naturaleza innovadora, esta modalidad es convergente con la necesidad de abrir un proceso de transformación de la universidad pública más allá de la escolaridad. No obstante, hoy en día existe la tentación y el riesgo de apostar a ella de manera reduccionista sólo por la capacidad de masificar la matrícula y su condición compensatoria que le son atribuidas. Por eso, los fines, las formas y las coyunturas para la implementación de un nuevo proyecto de educación a distancia están sujetos a valoración.

De acuerdo con Gramsci, la postura aquí sostenida parte de concebir que la generación de propuestas en el nivel político y educativo son resultado parcial de la compleja disputa hegemónica por la dirección del rumbo civilizatorio de la humanidad.

Se entiende por hegemonía la dominación y mantenimiento de un poder ejercido por una persona o un grupo, en virtud de la persuasión u otros medios, mediante la imposición de valores, creencias e ideologías, a fin de configurar y perpetuar un sistema político y social que les sea favorable. En la lucha por la hegemonía se pugna por definir el eje ético-cultural por el que es posible generalizar agendas y enfoques, modos de pensamiento y de acción.

Por tanto, en la definición de temas de interés colectivo, es fundamental considerar las diferentes fuentes de política pública, e incluir el factor de su regulación social. De este modo la tensión que podría enmarcar su definición objetiva en el ámbito de lo nacional sería dirimible mediante el esclarecimiento de la correlación de fuerzas puestas en juego, donde los proyectos cultural-educativos hunden sus raíces en la conflictividad de orden estructural económico-social.

La sistematización de esta indagatoria se halla expuesta en tres capítulos, los cuales sitúan el análisis en diferentes niveles.

En un primer momento, desde una perspectiva amplia, se especifica la naturaleza actual de la educación a distancia de acuerdo con el estado actual del desarrollo tecnológico, así como con las políticas educativas internacionales que condicionan su concreción como modalidad educativa en el contexto de la sociedad del conocimiento, propia de la era de la globalización. En este sentido se muestra que la modalidad a distancia ha adoptado una forma histórica entre otras alternativas posibles, inclinada a la supeditación de sus potencialidades a los fines muchas veces espurios que los requerimientos del mercado le imponen.

Las reflexiones realizadas fueron organizadas con base en distintos textos de diversos autores, entre otros: Luis Arizmendi, Ana María Rivadeo, Jorge Ernesto Quintero Félix, Rocío Amador Bautista, León Olivé, Heinz Dieterich y Sally Burch.

Las categorías que modelan la argumentación son: capitalismo y desarrollo tecnológico, globalización, sociedades de la información y del conocimiento.

En la segunda parte se discute la injerencia efectiva de las tendencias y lineamientos internacionales sobre el diseño e implementación de las políticas y los proyectos de gobierno impulsados en los distintos programas sectoriales de los últimos sexenios. Es decir, el grado de penetración y consistencia en los discursos y acciones oficiales del gobierno mexicano, en especial aquellos relativos a la educación superior pública a distancia del presidente Felipe Calderón. Así, en el plano específico (institucional), la investigación pretende dar cuenta del nacimiento de la ESAD y realizar una primera tipificación. Dicho acercamiento señala además su relativa desvinculación con los esfuerzos realizados desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y su Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia para el impulso de la innovación educativa.

Por último, en el tercer capítulo, que busca ser propositivo, se exploran alternativas de modelos institucionales, pedagógicos y comunicativos que podrían ser más adecuados a la modalidad, a fin de replantear los aspectos positivos de la educación superior pública a distancia y hacer de ella una opción real de formación universitaria, con sus especificidades y en su horizonte propio.

Tal propuesta se conforma con base en el pensamiento de Paulo Freire como teoría crítica de la educación. Las categorías de análisis que serán incorporadas a esta reflexión son *diálogo, comunicación y constructivismo socio-histórico*. Dichas categorías se hallan presentes de manera privilegiada en *Pedagogía del oprimido*, y son nutridas por las reflexiones de pensadores freiristas como Moacir Gadotti y Francisco Gutiérrez.

Tras el desarrollo de estas ideas se sustenta que la educación superior a distancia ha sido incorporada como estrategia de transformación del sistema educativo mexicano en pro de la pretendida modernización de éste, adherida a lineamientos internacionales.

Arropados bajo un paradigma tecnocrático, la implementación tecnológica y el desarrollo de la educación virtual carecen de un mejor sustento en cuanto a los modelos pedagógicos y comunicativos necesarios. Así, se ha derivado en una instrumentalización política de la educación superior a distancia, entendida como un aprovechamiento eficientista de los medios tecnológicos, en detrimento de los fines teleológicos del proceso educativo.

Finalmente, en las conclusiones se sostiene que los proyectos de educación superior a distancia constituyen una auténtica alternativa de formación, con sus propios alcances y especificidades, y representan un nuevo espacio de lucha ideológica por la hegemonía, pero requieren ser replanteados desde una racionalidad epistemológica más crítica.

## **I. LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA COMO MODALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD GLOBAL Y LA MUNDIALIZACIÓN CAPITALISTA**

El objetivo de este capítulo es plantear la especificidad de la educación superior a distancia, situándola en el contexto actual de la globalización y en el marco del debate internacional.

El contenido expuesto está organizado en tres partes. La primera analiza la forma general en que las transformaciones de la educación a distancia, hasta su presente configuración como educación virtual, se hallan aparejadas con el desarrollo tecnológico en la historia del capitalismo, hasta la actual globalización, así como con las necesidades educativas emanadas por los ajustes estructurales de él derivados.

La segunda parte intenta problematizar las posibilidades reales que ofrece esta educación virtual en el marco de la construcción de las sociedades del conocimiento, valorando su efectiva capacidad para ampliar la democratización de la educación, por vía de la ampliación del acceso y la disminución de la exclusión (tema que pasa por la reducción de distintas brechas, entre ellas la tecnológica).

El tercer apartado ensaya una lectura sobre la posición de las instituciones globales vinculadas a la política neoliberal respecto de la educación superior a distancia, así como de los fines que desde ellas le son conferidos.

### **1. Virtualidad: reconfiguración histórica de la modalidad educativa a distancia**

Cualquier abordaje sobre la *educación a distancia*, su tematización y problematización, requiere como punto de partida la definición del concepto y su contextualización teórica. Además, es necesario considerar su marco de

desenvolvimiento práctico, ligado a las condiciones históricas de las instituciones en las que se despliega. La conjunción de ambos aspectos permite reconocer que, amén del modo en que la educación a distancia pueda ser definida idealmente, ella toma diversas formas o concreciones diferenciales en relación a la infraestructura disponible, así como a la cultura que la organiza.

En general, desde el contexto de los países más desarrollados, en donde la educación a distancia ha conseguido sus expresiones más acabadas, a esta modalidad educativa se la caracteriza por ser, al mismo tiempo, formal o no-formal y flexible. Ello quiere decir que aunque es impartida por una institución, trasciende las condiciones de acceso –localización geográfica y permanencia en el aula–, y de dependencia.<sup>1</sup> Sus rasgos son la separación del profesor-alumno, la utilización sistemática de medios y recursos técnicos, el aprendizaje individual, el apoyo de una organización de carácter tutorial y la comunicación bidireccional.<sup>2</sup>

La comunicación bidireccional, o incluso multidireccional, fundamento de la interacción simulada, es una característica de la más reciente configuración de la educación a distancia, ligada al estado actual de desarrollo tecnológico y tecnocientífico<sup>3</sup>, y a las innovaciones educativas por él posibilitadas, es decir, la

---

<sup>1</sup> Cfr. Cirigliano, Gustavo y Lampe J., Aline, "Significación y alcances de las modalidades de educación a distancia para la educación para adultos", en Ayzanoa, Gerardo, *et al*, *Siete visiones de la educación de adultos*, Pátzcuro, CREFAL, 1984.

<sup>2</sup> García Aretio, Lorenzo, "Hacia una definición de educación a distancia", *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, año 4, número 18, Madrid, abril de 1987, p. 4. La literatura que incluye (perteneciente a un periodo entre 1972 y 1986) refiere a los siguientes autores, marcadamente españoles o europeos, y sus respectivas definiciones propuestas: Miguel Casas Armengol, Gustavo Cirigliano, José Luis García Llamas, Víctor Guedez, Börje Holmberg, Desmond Keegan, Norman McKenzie y otros, Ricardo Marín Ibañez, Miguel A. Ramón Martínez, Michael G. Moore, Pío Navarro Alcalá Zamora, Hilary Perraton, Otto Peters, Derek Rowntree, Jaume Sarramona y R.S. Sims.

<sup>3</sup> Para León Olivé, un uso conceptual preciso debe distinguir entre los sistemas técnicos tecnológicos y tecnocientíficos. La distinción se establece por una conformación progresivamente más compleja de los primeros, presentes en cualquier sociedad humana. Los segundos son propios de las sociedades industriales y de la sociedad del conocimiento; los terceros se hallan exclusivamente en la sociedad del conocimiento y se caracterizan no sólo por imbricar ciencia y tecnología, "sino que tienen formas de organización, de colaboración entre especialistas de diversas disciplinas, estructuras de recompensas y mecanismos de financiamiento y de evaluación, controles de calidad, normas y valores, muy diferentes a los de la ciencia y la tecnología como las hemos conocido tradicionalmente". Cfr. Olivé, León, "La cultura científica y tecnológica en el

virtualidad. Desde el punto de vista semántico, lo virtual suele entenderse como opuesto a lo real, y se define como una representación de las cosas por vía electrónica, que perceptivamente se capta como verdadero-objetivo<sup>4</sup>. Pero puesto que la percepción hace realidad, lo virtual no necesariamente se le opone; por el contrario, bien puede profundizar en ella o reflejarla superficialmente.

En relación con su desenvolvimiento paralelo al desarrollo tecnológico y tecnocientífico, la educación a distancia ha pasado por diversas etapas, llamadas “generaciones”, caracterizadas por la preeminencia de ciertos dispositivos técnicos. Esto significa que tales dispositivos son preponderantes aunque en absoluto exclusivos; por el contrario, pueden ser incorporados de manera acumulativa o mixta y bajo formas diferenciales de organización. Los autores que sostienen la existencia de tales periodizaciones tienen propuestas distintas<sup>5</sup>, pero aquí se concuerda con aquella que refiere cuatro grandes momentos. Tal predilección se debe a que reconoce que los cortes analíticos sugeridos se mantienen en un nivel de generalidad coincidente (si bien con cierto desfase) con las inflexiones claves en la innovación de la tecnología productiva, o que se ven impulsadas por ella. Las cuatro etapas de la educación a distancia son las siguientes:<sup>6</sup> 1) *por correspondencia*, mediante el uso del servicio postal; cuyo surgimiento es situado en Suecia, hacia 1833; 2) *analógica*, caracterizada por la

---

tránsito a la sociedad del conocimiento”, *Revista de la Educación Superior*, volumen 34, número 136, México, octubre-diciembre del 2005, pp. 49-63.

<sup>4</sup> Más allá de las consideraciones que merece el concepto “verdad”, y de las problemáticas implicadas en su definición, el uso corriente supone que lo verdadero implica adecuación con la realidad externa (sentido clásico).

<sup>5</sup> Según Nipper (1989) y Kaufman (1989), tres generaciones: 1) uso de una tecnología (como la correspondencia), 2) integración de diversos medios, 3) basados en la comunicación bidireccional. Citado por Bates, A.W. *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México: Trillas, p. 42. De acuerdo con Garrison (1989), también tres generaciones: 1) correspondencia, 2) telecomunicaciones, y 3) telemática; según Taylor (2001), cinco: impresos, audiovisuales, tecnología satelital e informática, multimedia interactiva y sistemas de respuesta automática. Citados por Mena, Marta, “América Latina en la búsqueda de nuevos modelos de educación a distancia”, en Mena, Marta (comp.), *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*, Buenos Aires, Editorial Stella, ICDE, UNESCO-IESALC, La Crujía, 2004, p. 19.

<sup>6</sup> Aparici, Roberto, “Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías”, en Martín Rodríguez, Eustaquio y Ahijado Quintillán, Manuel (coords.), *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1999, pp. 177-192.

utilización de programas radiofónicos, televisión, grabaciones de audio y videos; la presencia de algunos de estos recursos se remonta hasta 1930 en Estados Unidos; 3) *informática*, por empleo de la computadora; y, 4) *digital*, vinculada con la aparición de las redes telemáticas, definidas por la confluencia de la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones.

Hoy, la educación a distancia apoyada en medios digitales puede ser denominada también educación virtual a distancia y se caracteriza por la interacción representacional de los actores, en procesos de enseñanza y aprendizaje ubicados en lugares y momentos distintos.

Para comprender orgánicamente la sucesión generacional de los dispositivos técnicos referidos, y por ende la historicidad de la educación a distancia, conviene analizar su vinculación estructural, no mecánica, con el proceso general de desarrollo tecnológico y tecnocientífico al interior del capitalismo en las sociedades avanzadas. Y a su vez, la relación de éste con el desarrollo histórico general, desde donde simultáneamente hubieron de modificarse los sistemas educativos, no sólo porque la enseñanza es influida por los recursos disponibles para la implementación de nuevas metodologías, sino por el papel que se atribuye a la escuela para propiciar una importante porción de las adaptaciones sistémicas necesarias. Todo ello implica una lectura global de la modernidad específicamente capitalista, de acuerdo con la composición concreta de su campo instrumental.

Antes de hacer esta revisión, es importante mencionar que diversos autores han subrayado que los cambios tecnológicos y tecnocientíficos capitalistas han ocurrido siempre como procesos de modernización estratégica, tras las crisis desencadenadas por las lógicas contradictorias de sus sistemas productivos, oscilatorios entre el progreso y la devastación, en pro de la acumulación de plusvalor extraordinario. En particular, el análisis realizado por Luis Arizmendi

puntualiza sobre las cuatro revoluciones tecnológicas del capitalismo<sup>7</sup>, como etapas de un modo de producción caracterizado por un desarrollo permanente de sus fuerzas productivas, así como la tendencia general de aquél a rebasar los límites de su propio desarrollo en el contexto del proceso de valorización<sup>8</sup>.

La primera generación de la educación a distancia comenzó en el siglo XIX, con el establecimiento de algunos colegios comerciales por correspondencia, lo cual fue posible gracias al desarrollo de un servicio postal rápido y seguro. Para entonces, el mundo occidental se precipitaba hacia el final de lo que se ha denominado la primera revolución tecnológica del capitalismo. Entre el periodo de 1760 y 1870, el sistema de fábricas automatizadas se consolidaba y con él el espacio geointustrial europeo quedaba conformado paulatinamente. En consecuencia, el comercio crecía y la necesidad de la capacitación en asuntos comerciales representaba una oportunidad de instrucción y de oferta educativa, al mismo tiempo que una necesidad para la producción de capital humano especializado en estas áreas.

Por su parte, correlativa a la segunda revolución tecnológica, acaecida entre 1882 y 1930, la segunda generación de la educación a distancia llamada analógica se halla asociada a la tendencia a la electrificación generalizada de la producción, y asimismo a la posibilidad de fabricación de bienes eléctricos de consumo durable para uso doméstico. Así, gracias a la aparición de la electricidad no sólo fue posible la invención de la televisión, sino también su masificación e incorporación progresiva a diversos órdenes de la vida cotidiana, entre ellos la educación. La tendencia a la electrificación generalizada terminó por conducir hacia la configuración fordista del sistema de fábricas automáticas, capaz de acelerar e incrementar la productividad mediante la estandarización.

---

<sup>7</sup> Cfr. Arizmendi, Luis, "Modernidad y mundialización: en torno a la subsunción formal y real del mundo por el capital", *Economía siglo XXI. Revista de estudios tecnológicos, económicos y sociales del mundo contemporáneo. Capitalismo y Mundialización*, año 1, número 1, México, 1998, pp. 18-59.

<sup>8</sup> Cfr. Rivadeo, Ana María, *Epistemología y política en Kant*, México, UNAM-Acatlán, 1987, pp. 51.



Por otro lado, la generación de educación a distancia llamada informática se hace posible gracias a la tercera revolución tecnológica, que tiene lugar entre 1930 y 1970. En principio, las innovaciones durante este periodo no se encuentran directamente vinculadas al sistema productivo, cuanto al sistema de tecnología militar. No obstante, su refuncionalización productivista en el ámbito civil termina por asociarla al logro de la automatización total del sistema industrial y económico de la metrópoli, así como a su expansión controlada hacia la periferia, con lo cual comienza a efectivizarse la propensión planetaria del capitalismo. Además, es en esta etapa cuando el capital comienza a expropiar el conocimiento productivo del trabajador intelectual, a merced de la construcción de un sistema tecnológico computarizado, prefigurando la informatización generalizada del proceso de trabajo capitalista, que será redondeado durante la revolución digital. En otras palabras, en este contexto histórico comienza a reconocerse de forma explícita la importancia de la actividad intelectual, desde cuyo acervo cultural es posible informatizar el conocimiento para objetivarlo en sistemas tecnológicos computarizados.

Por último, la generación de la educación a distancia llamada digital corresponde a lo que Luis Arizmendi refiere como la cuarta revolución tecnológica –tecnocientífica– del capitalismo, la revolución de la electroinformática. Esta revolución es conocida también como revolución cibernética-digital. En ella la telemática posee un papel protagónico, complementada con la biotecnología y la robótica. Desde el punto de vista económico, la tecnología digital determina las expectativas de perfeccionamiento, modelaje y desarrollo del resto de las innovaciones y de un sinnúmero de valores de uso, como soporte prospectivo de sus posibilidades y efectos; por ella se universalizan los patrones de producción postfordista y de consumo, se posibilita la mejor conformación de los mercados comunes, la emergencia de la economía financiera, y así la consolidación del capital transnacional; todo lo cual se suma en un proceso de *mundialización*, signado como proceso de *globalización*, que incluye lo económico pero lo excede. En efecto, para Isidoro Moreno, la *mundialización* se refiere al proceso real de

creciente interdependencia entre pueblos, naciones, estados y regiones que, empero, no se halla basada en la reciprocidad, el equilibrio y la igualdad, ya que su propia lógica incluye dinámicas contradictorias y relaciones de poder dispares (globalización/localización; universalismo/particularismo-singularidad; integración/segmentación). Mientras que, por su parte, la globalización es la mistificación reduccionista de la mundialización, como proceso unidimensional (de integración de poblaciones y territorios irreversible) que enmascara el carácter asimétrico y desigualitario de la mundialización.<sup>9</sup> Más allá de esta distinción, esos fenómenos deben ser entendidos, a decir de Ana María Rivadeo, como “resultado de una compleja condensación de múltiples procesos históricos”. Ellos son:

a) la reconversión trasnacional y postfordista del capitalismo, que emerge de la crisis del patrón de acumulación y regulación de los años 70; b) el ascenso político e ideológico del neoliberalismo, que se apareja con estos procesos; c) la revolución informática y de las comunicaciones, que constituye una de las bases materiales imprescindibles de aquella reconversión; d) la expansión y unificación tendenciales del mercado capitalista mundial de mercancías, capitales e información –no así de la fuerza de trabajo–, propia de dicha reconversión capitalista trasnacional, ampliadas a los territorios del “socialismo real” en virtud de su desplome; e) la desarticulación correlativa de las economías estatal nacionales precedentes, relativamente autocentradas; y f) la transformación geopolítica del mundo que acompaña al conjunto de estos procesos»<sup>10</sup>.

A lo largo de este recorrido de cerca de un siglo, más tarde o más temprano, las transformaciones estructurales han sido acompañadas por su correlato superestructural, en la práctica y en la teoría educativas, con niveles distintos de

---

<sup>9</sup> Cfr. Moreno Navarro, Isidoro, “La apertura del horizonte mundial: Hacia una sociología de la Globalización”, *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 45-98. Por su parte, como alternativa a la mundialización y globalización hegemónica (neoliberal) de nuestros tiempos, Moacir Gadotti ha propuesto la noción de *planetarización*. Desde luego, la propuesta no se limita al campo conceptual. Se trata de impulsar un proyecto de transformación real con una apoyatura clave en la educación, por el que la integración sea posible desde las reivindicaciones sociales democráticas y el respeto por la ecología. Cfr. Torres, Carlos Alberto, *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*, Madrid, Editorial Popular, 2006, p. 29.

<sup>10</sup> Rivadeo, Ana María, *Les Patria. Nación y globalización*, México, UNAM-Acatlán, 2003, pp. 114.

elaboración programática o sin ella. A veces, su coincidencia con la realidad material se debe a una vinculación orgánica inmediata o diferida con la totalidad concreta en que se despliegan; en otras ocasiones, ella responde a la anticipación de escenarios posibles en relación a tendencias vislumbradas.

No obstante, una hipótesis de trabajo es que las teorías de educación a distancia hasta hoy consideradas clásicas no se han construido a partir de la recuperación de teorías generales de la pedagogía y la discusión a su interior entre distintos enfoques, de tal suerte que aquellas no suelen recuperar en forma significativa planteamientos de perspectiva amplia, cuanto captar y reflejar el contexto de la modalidad en diversos momentos. En la educación a distancia, la mirada ha sido más bien didáctico-operativa, empeñada por establecer las condiciones específicas en que debía encuadrarse el proceso de enseñanza-aprendizaje según la disposición de recursos, debido a su fuerte componente estructural, soslayando en forma acentuada las problemáticas filosóficas y políticos-sociales siempre presentes en el ámbito educativo, independientemente de la modalidad de que se trate.

Esta perspectiva “internalista”, fragmentaria e instrumentalista de las teorías a distancia ha favorecido su alineación hacia enfoques pragmatistas y tecnocráticos de la educación, en gran medida herederos del conductismo. Tal es el caso del enfoque de la Tecnología Educativa, ya bien asentado en el momento del surgimiento de las primeras universidades a distancia en Europa, en la década de los '70, y ampliamente difundido en América Latina a lo largo de la segunda década del siglo XX.

Hasta hoy se pueden identificar al menos tres teorías clásicas de la educación a distancia, claramente identificables: A) Teorías de la autonomía y la independencia (Charles A. Wedemeyer, en Estados, y Michael G. Moore, en Reino Unido, entre 1971 y 1972). B) El modelo industrial (Otto Peters, en Alemania,

1973). C) Y el modelo interaccionista (Börje Holmberg, Suecia-Alemania, desarrollado primero en 1980 y ampliado después en 1995).<sup>11</sup>

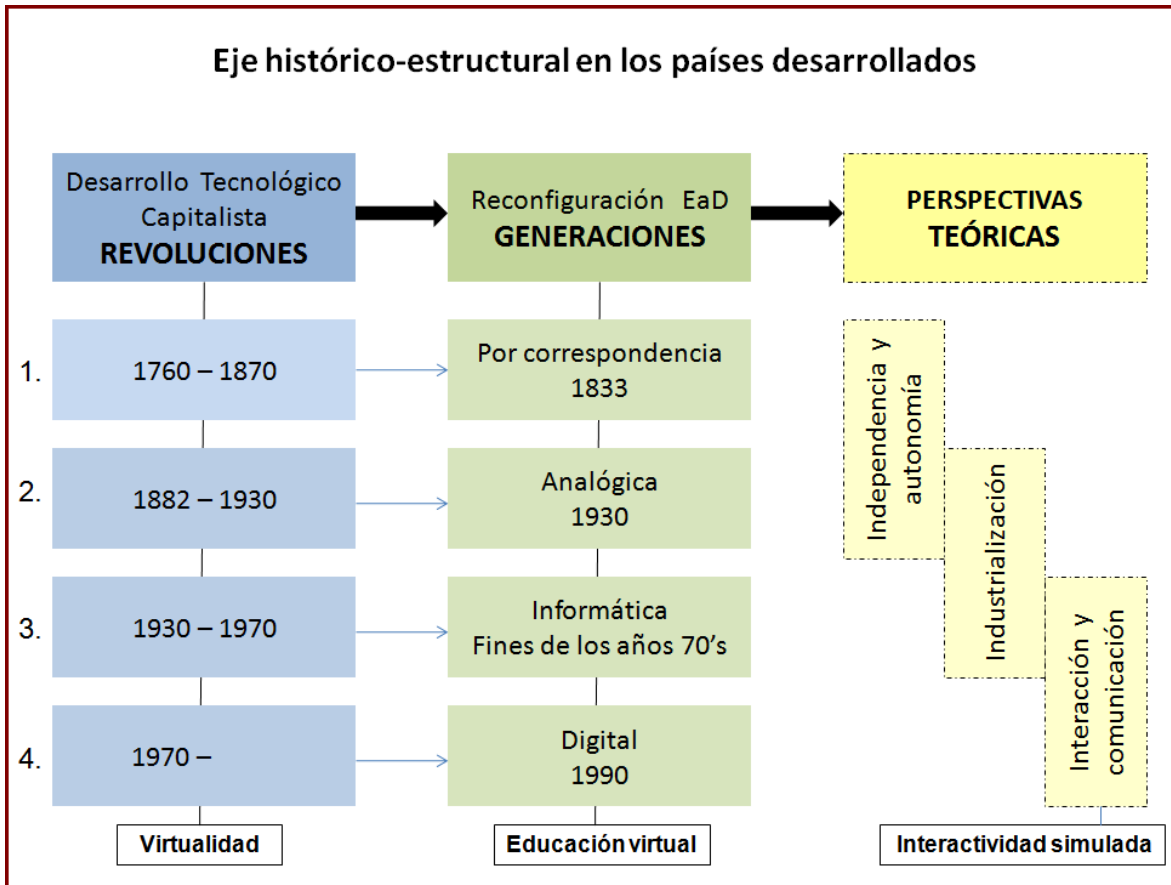
El surgimiento de todas estas teorías es contemporáneo a la fundación de las primeras universidades a distancia en Europa, en la década de los setentas. Es posible sostener que ellas nacen de la necesidad de teorizar los escenarios rápidamente cambiantes que en la práctica se están presentando, de manera privilegiada en el nivel superior. Al mismo tiempo, sus planteamientos parecen reflejar una comprensión orgánica, no explícita, de la naturaleza y posibilidades de la modalidad a distancia desde la perspectiva histórica de su desarrollo, vinculado al avance de los recursos técnicos (cuadro 1).

**La teoría de la autonomía y la independencia** comenzó por señalar las condiciones indispensables de esta modalidad, que incluyó la tipificación del estudiante (normalmente adulto), y su situación social, familiar y laboral, así como el carácter autónomo en que se realiza el estudio (respecto del espacio y el tiempo, con libertad de elección sobre de objetivos, actividades y ritmos por parte del alumno), bajo metodologías y técnicas específicas desarrolladas para la enseñanza. Esta caracterización recuperó la herencia de la educación por correspondencia, así como las alternativas ofrecidas por las tecnologías analógicas, en las que la educación a distancia se muestra eminentemente como

---

<sup>11</sup> Cfr. Simonson, Michael, "Teoría, investigación y educación a distancia", en Barberá, Elena (comp.), *Educación abierta y a distancia*, Barcelona, Editorial UOC, 2006, pp. 49-100. El tema de las teorías de educación a distancia que sustentan el trabajo pedagógico en esta modalidad, así como la racionalidad que las vertebran, es por demás extenso y complejo. En la relativamente breve historia de la educación a distancia, han surgido una considerable variedad de propuestas. Ello quizá se deba al acelerado ritmo con que esta modalidad tiende a reconfigurarse, debido a su vez al incesante y vertiginoso cambio tecnológico que tanto la condiciona, y así a la necesidad de actualizar la teoría que les corresponda. Tal necesidad y la existencia efectiva de ese quehacer teórico como respuesta a dicha demanda no significa que en la práctica se concreten las aportaciones como resultado de esa reflexión. Como ocurre en general en el ámbito de la realidad social, las modificaciones estructurales van por delante de la capacidad de asimilación por parte de los sujetos sociales para procesar y responder a esas transformaciones.

estudio en soledad, con poca o nula posibilidad de interacción, ya que la base era la comunicación unidireccional.



Cuadro 1

Poco tiempo después, quienes adoptaron **el modelo industrial** dedujeron potenciales ventajas de la tecnología informática disponible. Además, al plantear la equivalencia entre los ámbitos educativo y productivo, convinieron en trasladar la organización de los principios rectores de la industrialización a la educación a distancia: *racionalización, división el trabajo, producción masiva, mecanización y automatización.*

Y finalmente, a principios de la década de los ochentas, en los umbrales de la era digital, la perspectiva de **la teoría interaccionista**, como método de conversación

didáctica guiada –orientada hacia el aprendizaje–, incorporó la posibilidad de intercomunicación bidireccional real o simulada gracias al desarrollo creciente de las tecnologías de la información y la comunicación.

Así, queda evidenciado que la dimensión técnica es inherente a la modalidad a distancia, como elemento necesario mediador entre el docente (sea concebido este como profesor, instructor o tutor) y el discente. Su importancia es tal que, con frecuencia, la elaboración de los diseños pedagógicos queda sujeta a las condiciones de posibilidad que ofrecen las plataformas tecnológicas o tecnocientíficas en que serán soportados.

Precisamente, como se ha dicho, en el marco de la creciente digitalización, el término de *educación virtual a distancia* ha surgido como alternativa a la llana denominación de educación a distancia, o como una variante de ésta. De cualquier manera, cabe señalar que el término de educación a distancia continúa debatiéndose frente a otras posibles denominaciones, según ciertas concepciones de fondo; a saber, *enseñanza*, *instrucción*, *formación*, e incluso *aprendizaje a distancia*<sup>12</sup>; no obstante, la preferencia por uno u otro no siempre es bajo un claro criterio conceptual, muchas veces obedece simplemente a los hábitos de la lengua o a la tradición pedagógica prevaleciente en el país o en el lugar en donde se practica. En consecuencia, la opacidad con respecto a la distinción se traslada al término de educación virtual, ya que se suele encontrar expresiones como educación en línea (*on line*), enseñanza virtual o en línea, o aprendizaje virtual o en línea<sup>13</sup>. Éste también se refiere a la educación virtual como *educación con base en Internet* (mediante la web 2.0 como modelo de interacción virtual).<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Véase: Yurén Camarena, María Teresa, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós Educador, 2002, pp. 77-79.

<sup>13</sup> Véase: Gadotti, Moacir, *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires, S. XXI, 2000, pp. 339-363.

<sup>14</sup> Permítase insistir que la educación virtual no necesariamente es a distancia. La educación virtual presencial consiste en “actos educativos realizados mediante computadora, pero todos los actores se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo. Esta sería la situación en la cual, profesores y estudiantes interactúan a través de una red de computadoras en un laboratorio de computación, en el cual cada estudiante y el profesor poseen una computadora conectada en red a

Desde la perspectiva de esta investigación, la noción de formación es categorial, mientras que la de educación es conceptual; de modo que la primera comprende a la segunda. En general, los procesos de *formación* son inevitables, puesto que por su sólo quehacer en el mundo los hombres se modelan de manera permanente, con o sin intencionalidades explícitas. Por su parte, en una línea gramsciana, la *educación* es el *proceso de formación del sujeto social*<sup>15</sup>, lo cual supone un proceso de desarrollo intencional de modos de ser contextualizados en realidades históricas concretas; bien para reproducirlas, bien para posibilitar su modificación. En un sentido ideal y deontológico, la educación debería apuntar a la formación *integral* de los sujetos, de manera que su propia conformación holística individual permita el bienestar colectivo.

La sinonimia relativa entre formación y educación tiene que ver con que en ambos casos se dan procesos de configuración de la subjetividad. Pero en el primer caso no necesariamente se realiza de manera programática. Esto hace que los procesos educativos queden más claramente vinculados a consideraciones políticas, de pedagogía –u ortopedia– social.<sup>16</sup> En cada proceso educativo es posible enfatizar el esfuerzo por transmitir, adquirir o construir conocimientos, valores, actitudes y/o comportamientos, incluso de manera más o menos independiente, pero en cualquier caso el sujeto está siendo formado para refrendar su realidad social o ser capaz de disentir sobre ella.

Ahora bien, esta misma “claridad” respecto del fin de la educación permite que el uso del término sea objeto de confusiones, de ambigüedades y de abusos. Mientras que la generalidad del término “formación” parece obligar a especificar

---

las demás”. Silvio, José, “Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe”, en Silvio, José, Rama, Claudio, Teresa, María, *et al*, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, México, UNESCO/IELSAC, 2004, p. 16

<sup>15</sup> Véase: Gramsci, Antonio, *La formación de los intelectuales*, México, Grijalbo, 1963.

<sup>16</sup> La política como pedagogía social se refiere a la búsqueda deliberada de un tipo de individuo y de sociedad forjados mediante todos los recursos formativos y educativos propios del Estado. La ortopedia social es un tipo de pedagogía social que se empeña en garantizar tal modelaje o adaptación mediante la disciplina, la vigilancia y el castigo.

sus finalidades específicas (hablar, por ejemplo, de formar profesional o disciplinariamente, para la vida o para el trabajo, críticamente o acriticamente, etcétera).

Y por lo que se refiere a otros términos propuestos, como el de instrucción o entrenamiento, se considera que son equivalentes a tipos de formación educativa con fines ya denotados.

Desde esta perspectiva, en relación a la manera preponderante en que de hecho es denominada la modalidad a distancia en México, si el uso del término de *educación* suele ser preferible al de *formación* es porque conviene que sus fines sean obviados. El empleo de éste exigiría, por petición de principio, su desambiguación inmediata, de modo que no podría mantenerse en un uso general. Por el contrario, la generalidad de aquél le otorga una utilidad retórica, por cuyo vacío de contenido concreto puede defenderse cualquier sentido pretendidamente académico. No obstante, la tentación de apelar a la integralidad del ideal formativo hace que haya una cierta inclinación igualmente retórica a sustituir el término de educación por el de formación de manera oficial.

Desde el punto de vista teórico, este mismo uso generalizado del término educación constriñe a adoptarlo. Pero su empleo ha de hacerse desde un enfoque heurístico, con miras a elucidar los fines que de hecho le son conferidos: partir del reconocimiento de la diversidad empírica de los procesos educativos, y desde allí la necesidad de descubrir sus finalidades concretas e ideales implicados, para establecer incluso el límite de sus pretensiones formativas. Así, desproveyendo de moralismo el ejercicio político de educar, pero subrayando el compromiso ético que en ese mismo sentido se sostiene, es posible describir y eventualmente denunciar las lógicas formativas en curso y proponer la formación deseable para la sociedad que se busca construir.



Por otro lado, debe explicitarse que la educación a distancia no siempre es reconocida como una modalidad educativa en sí misma. A veces es más bien entendida como una estrategia para otras modalidades: abierta, permanente (formación continua o aprendizaje permanente) y para adultos. Cuando se halla en relación a la educación o actualización de éstos, también suele precisarse que su teorización es competencia de la andragogía (o antropogía), y no propiamente de la pedagogía.

Desde la perspectiva de esta investigación, aunque la *puesta a distancia* puede ser eventualmente una estrategia al interior de procesos educativos presenciales o semipresenciales, como modalidad se halla ganando autonomía, en la medida en la que se muestra cada vez más apta para realizar procesos educativos completos, con base en su progresiva virtualización. Esto permite dejar de verla sólo como una mera estrategia, o como una modalidad de educación compensatoria.

## **2. Hacia la(s) sociedad(es) del(de los) conocimiento(s): contradicciones estructurales de la educación pública a distancia**

De acuerdo con Jorge Ernesto Quintero Félix, se puede afirmar que las vinculaciones entre *cambio tecnológico* y *globalización*, como ejes definitorios de la reestructuración de la economía mundial, producen también una resignificación del papel y valor de las ciencias y de los conocimientos relacionados con las tareas de la innovación social y productiva. Todo lo cual obliga a una revisión teórico-conceptual de las relaciones entre las categorías de *educación superior*, *sociedad*, *economía* y *tecnología*, y desde ella a un replanteamiento del papel de la universidad.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Cfr. Quintero Felix, Jorge Ernesto, "Globalización, cambio tecnológico y el nuevo contexto del conocimiento", *Universidad y estrategias de cambio*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2003, pp. 23-47.

En particular, si estructuralmente la virtualidad es el eje tendencial de los procesos educativos actuales a distancia, ello no sólo es así porque posibilita efectos de realidad presencial en donde lo que persiste es la ausencia por distanciamiento. Ello es así porque el ámbito de la educación no puede sustraerse de las propias directrices generales de las transformaciones sociales, respecto de los planos tecnológico, económico, político, cultural e ideológico (por el contrario, aquél es ampliamente condicionado por éstos). Y en este sentido, como resulta de la revolución informático-telecomunicacional –base material de la globalización–, la virtualización está emergiendo como una fuerza motriz que dirige y transmuta crecientemente una amplia gama de fenómenos contemporáneos, al punto de obligar a replantear la concepción de lo real. Diversos autores, entre ellos Juan Carlos Tedesco, han señalado que la utilización de las nuevas tecnologías ha provocado modificaciones en las categorías de *tiempo* y de *espacio* (simultaneidad, ciberespacio), y que la noción de “realidad virtual” (que incluye la generación de entornos, organizaciones, comunidades y redes virtuales) produce implicaciones de orden epistemológico y práctico, aún poco exploradas,<sup>18</sup> cuyo revés es el riesgo constante de la *virtualización fetichizada de lo real*.<sup>19</sup> Desde aquí, se ha llegado a afirmar que la revolución

---

18 Cfr. Tedesco, Juan Carlos, “La educación y las nuevas tecnologías de la información”, en <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/tedesco.htm>, (consultado el 5 de abril del 2010). Y Tedesco, Juan Carlos, “Conocimiento y sociedad”, Educar en la sociedad del conocimiento, Buenos Aires, FCE, 2000. El espacio virtual o ciberespacio, cuyo mejor exponente actual es la red *Internet*, no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino asincrónico, y no se basa en recintos físicos con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados en distintos lugares.

<sup>19</sup> De hecho, para Manuel Castells, la realidad virtual no es lo propiamente emergente y distintivo de nuestra época. Para él, en cierto modo, desde siempre, la realidad es virtual, en el sentido de que es percibida virtualmente (representación). Lo verdaderamente nuevo de nuestra época sería tal fetichización, que él conceptualiza como *virtualidad real*. Esta “es un sistema en el que la misma realidad (esto es, la existencia material/simbólica de la gente) es capturada por completo, sumergida de lleno en un escenario de imágenes virtuales, en el mundo de hacer creer, en el que las apariencias no están sólo en la pantalla mediante la cual se comunica la experiencia, sino que se convierte en la experiencia. Todos los mensajes de toda clase quedan encerrados en el medio, porque éste se ha vuelto tan abarcador, tan diversificado, tan maleable, que absorbe en el mismo texto multimedia el conjunto de la experiencia humana, pasada, presente y futura”. Castells, Manuel, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La Sociedad Red*, volumen 1, Madrid, Alianza Editorial, 1999, p. 405. Ello deriva en lo que se ha dado por llamar la *hiperrealidad*: un mundo en el que la conciencia se ha hecho incapaz de distinguir la realidad de la fantasía, y en el que ésta suele ser preferible a aquella, porque representa de manera más perfecta la propia realidad que fue referente inicial de una representación.

digital pivota un auténtico cambio de paradigma, comparable al producido por la revolución copernicana, en el que lo virtual constituiría el nuevo espíritu de nuestra época y la virtualización el punto preciso de quiebre con nuestro pasado.<sup>20</sup> Esta perspectiva coincide con diversas denominaciones que se han propuesto para caracterizar el presente como sociedad global “post-moderna”, “post-fordista”, “post-industrial”, “post-capitalista”, “post-nacional”. O bien, bajo un intento de caracterización positiva, suele hablarse de “sociedad de la información”, “sociedad informacional/sociedad en red” o “sociedad del conocimiento”. Rocío Amador Bautista rastrea el origen de todas estas nociones y su distinción relativa.<sup>21</sup> Según sus exhaustivas revisiones, el origen de todas ellas se remonta a la década de los cincuenta del siglo XX, con base en la idea eje de la existencia de una nueva economía fundada en la información y en el conocimiento, introducida por el europeo Fritz Eduard Machlup.

Como fuere, tanto desde los discursos intelectuales como desde los discursos políticos, ya es lugar común emplear paradigmáticamente cualquiera de estas nociones como las sucesoras de la sociedad industrial, con nuevas formas de organización en la economía, la educación, la política y la cultura.<sup>22</sup>

De cualquier modo, hay que insistir, antes que una revolución propulsora de cambios en la concepción del mundo debe comprenderse que la revolución tecnocientífica en curso, como las otras de menor alcance relativo, guarda una

---

<sup>20</sup> La tesis del paralelismo entre la revolución digital y la revolución copernicana es sostenida por autores como Heinz Dieterich. Cfr. Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, México, Joaquín Mortíz, 1995, p. 61 y Quéau, Philippe (citado por Wong-González, Pablo, “Regiones y redes territoriales emergentes ante la globalización y la virtualización de la economía”, *Ruta Crítica. Revista Universitaria de Sonora*, número 25, Hermosillo, abril-junio del 2009, pp. 38-41). Otros autores como Bernard Miège sostienen que la informatización actual permite hablar de una “nueva edad” o “era” (citado por Amador Bautista, Rocío, “La universidad en red. Un nuevo paradigma de la educación superior”, *Revista Mexicana de investigación educativa*, volumen 11, número 28, México, enero-marzo del 2006, pp. 155-177).

<sup>21</sup> Amador Bautista, Rocío, “Paradigmas conceptuales de la educación a distancia en las sociedades de la información y del conocimiento”, en Amador Bautista, Rocío (coord.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*, México, IISUE-Plaza y Valdés, 2008, pp. 21-59.

<sup>22</sup> Cfr. Olivé, León, “Interculturalismo, conocimiento y reflexión”, en Alcalá, Raúl, (coord.), *Reconocimiento y exclusión*, México, FES Acatlán-Cultura Campeche-Plaza y Valdés, 2008.

relación estructural al mismo tiempo orgánica y contradictoria con la época en la que se produce.

Ello permite hacer una lectura dialéctica entre continuidad y potencial ruptura con las formas vigentes de producción y socialización hacia otras emergentes, lejos del determinismo tecnológico. Significa también que, por un lado, las tecnologías no son meros instrumentos de producción, ni que, de otra parte, su supuesta evolución puede desplegarse *motu proprio*, asocial y ahistóricamente, garante *per se* de progreso y bienestar. Antes bien, su desarrollo responde a los requerimientos de relaciones sociales específicas<sup>23</sup> (por ejemplo, del capital), circunscritas en la historia, de manera que su surgimiento, uso y reproducción se configura en el centro de intereses disputados.

Desde Gramsci, tal disputa de intereses remite al concepto de hegemonía, el cual apunta a la construcción de un sistema de dominación transclasística, ya que ésta desborda el orden económico, y se sitúa en el anudamiento del conjunto de contradicciones, fracturas y alteraciones entre clases, grupos y fracciones sociales en el seno de lo nacional, desde los planos político, ideológico y cultural.

Por ende, aunque se ha señalado ya que, desde el plano de la economía, el espacio electrónico surgió no solamente como un medio de transmisión de información y de construcción del orbe social, sino como un *escenario* fundamental para la acumulación del capital y las operaciones del capital transnacional como vía de gestión de la crisis del capitalismo fordista<sup>24</sup>, la significación del ciberespacio es irreductible a la mera reordenación capitalista.

De este modo, las vinculaciones entre las nuevas tecnologías de la información y comunicación y la educación adquieren una dimensión económico-socio-política y no sólo pedagógica, aunque sea en ésta en donde terminen por corporizarse. E inversamente, desde el punto de vista de los sujetos, la relación del hombre con la

---

<sup>23</sup> Tedesco, Juan Carlos, "La educación y las nuevas tecnologías de la información", *op. cit.*

<sup>24</sup> Cfr. Sassen, Saskia, *Los espectros de la globalización*, México, FCE, 1998, pp. 214.

tecnología no es sólo extrínseca; ella también adquiere un fundamento significativo en su existencia concreta. Así, la relación tecnología-educación no puede sopesarse en términos de ventaja o desventaja, como si se tratase de una contingencia. Su matiz de necesidad tampoco corresponde a una determinación esencialista: su uso instauro una disyuntiva histórica. Que la condición de dependencia de la modalidad a su dimensión instrumental, sumada a la innegable subsunción del campo tecnológico-tecnocientífico por parte de la lógica capitalista sea fuente de desconfianza de los detractores a la educación a distancia no carece de fundamento. Alfredo Halife lo dice claro: la tecnología ha sido modelada en su versión tiránica contra del género humano; en tanto medio, una vez revelada su omnipotencia, aparece por encima de los fines civilizatorios por la que fue creada al lado de la ciencia, por lo que es urgente regular el uso de la tecnología para convertirla en aliada de la humanidad<sup>25</sup>. Como contraparte, anclados en la convicción de que las nuevas tecnologías introducen nuevas opciones educativas que pueden transformar las prácticas, los modos, y los resultados del aprendizaje, los promotores de la educación a distancia difunden diversos mitos. Entre otros: a) Las nuevas tecnologías producen bienestar en todo el planeta; b) las nuevas tecnologías favorecen la libertad de expresión y la comunicación universal; c) las tecnologías propician mayor interactividad y participación ciudadana por medio de la red; d) con las nuevas tecnologías se promueven inexorablemente la innovación educativa; e) la educación a distancia garantiza la democratización, la igualdad de oportunidades y el acceso al sistema educativo; f) la globalización sostenida por las nuevas tecnologías conlleva la unificación cultural; g) la información por sí misma es motor de desarrollo.<sup>26</sup>

Empero, desde otro orden del saber, hay certeza de que el pensamiento mítico no es sinónimo de falsedad, sino de distorsión o parcialidad en la comprensión de la realidad. Se trata, pues, de clarificar, amén de los propios alcances de la

---

<sup>25</sup> Véase: Halife, Alfredo, *Hacia la desglobalización*, México, Jorale Editores, 2007, pp. 89-98.

<sup>26</sup> Véase: Aparici, Roberto, "Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías", en Martín Rodríguez, Eustaquio y Ahijado Quintillán, Manuel (coords.), *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*, op. cit.

modalidad, en qué medida y de qué manera las tecnologías pueden ser genuinamente integradas a los procesos sociales de emancipación y reivindicación democrática, más allá del objetivo original de su incorporación bajo pretexto de modernización. A saber, el interés económico y político en la implantación de estos nuevos medios, por parte de fabricantes, de empresas distribuidoras de contenidos en soporte digital y de gobiernos para asegurar la expansión de mercados, principalmente, y por la demanda de las empresas en general de acrecentar la productividad, las ganancias y la competitividad en el nuevo orden de intercambio mundial. Se trata, aún más, del tipo de tecnologías que son impulsadas y de los criterios de su organización.

En suma, en esa lógica, una lectura crítica sobre la educación a distancia como educación virtual debe hacerse con tiento, sorteando el optimismo ingenuo sobre la capacidad de solución de todos los problemas a partir de la potencialidad de las nuevas tecnologías, y el pesimismo catastrofista, que augura la inexorable sujeción enajenada y enajenante a ellas.

La tensión entre ambos extremos refleja una serie de contradicciones estructurales en cuya tensión se halla la educación a distancia, especialmente cuando ésta pretende ser una modalidad de la educación pública; estructurales porque le vienen dadas desde la lógica del sistema de producción material del mundo actual. Entre otras, estas contradicciones han sido recogidas y expresadas por la literatura especializada, frecuentemente bajo la forma de alternativas opuestas y excluyentes entre sí:<sup>27</sup>

- a. *Democratización e inclusión versus segregación y exclusión.* Como lo señala Juan Carlos Tedesco, una sociedad basada en el empleo de tecnologías de la información y la comunicación, así como en el uso intensivo de conocimientos, produce simultáneamente fenómenos de mayor

---

<sup>27</sup> No es objetivo de este trabajo recoger exhaustivamente estas contradicciones, cuanto de reflejar la tendencia general a polarizar los escenarios que las contienen. Una problematización, un análisis y una argumentación cuidadosas obligarían a definir una postura propia.

igualdad y de mayor desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación.<sup>28</sup> Si la educación a distancia pretende dar acceso educativo sin distinción a todo el que lo solicite, debe procurar la superación de los siguientes obstáculos: a) La exigencia de un previo dominio de las nuevas tecnologías y de una disciplina de autoestudio completamente conformada; b) La llamada brecha tecnológica, y c) La concentración monopólica de conocimientos socialmente significativos en circuitos cerrados, o bien, la llamada “apropiación privada del conocimiento”<sup>29</sup>.

- b. *Cantidad versus calidad*: La validez y legitimidad de la modalidad, en función de la ampliación de la cobertura a menores costos, no exenta la calidad en la oferta educativa ni en sus procesos. Durante un largo tiempo, la educación a distancia ha querido ser vista como una modalidad “compensatoria”, e incluso como opción de segunda, más o menos indeseable. Se trata de saber si es posible y de qué modo la atención de grandes masas de estudiantes puede darse con garantía de calidad.
- c. *Eficiencia versus eficacia*: Las presiones sobre la reducción de presupuestos y la atención masiva de la demanda educativa pueden fácilmente derivar en programas populistas de acceso público a la educación superior, traducidas en plataformas tecnopedagógicas basadas en el industrialismo, con su consecuente lógica de efficientización, por encima de la búsqueda de la eficacia educativa.
- d. *Información versus conocimiento*: En la base de esta discusión ha de considerarse la distinción epistemológica entre información y conocimiento. Según León Olivé, la información está constituida por datos que

---

<sup>28</sup> Tedesco, Juan Carlos, “Los fenómenos de segregación y exclusión social en la sociedad del conocimiento y de la información”, en <http://www.uned.ac.cr/possoc/revista/documentos/REVISTA%20VIRTUAL/2001/Los%20fen%F3menos%20de%20segregaci%F3n%20y%20exclusi%F3n%20social%20en%20la%20sociedad%20del%20conocimiento%20y%20de%20la%20informaci%F3n.pdf>, (consultado el 22 de marzo del 2010).

<sup>29</sup> Olivé, León, “La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento”, *Revista de la Educación Superior*, volumen 34, número 136, *op. cit.*, p. 50.

representan estados del mundo; ella se vuelve valiosa sólo cuando intervienen agentes intencionales que sopesan su contenido, lo organizan e incorporan a un acervo de conocimiento. El conocimiento es, pues, información procesada y valorada por determinados agentes epistémicos que se proponen conocer el mundo y transformarlo.<sup>30</sup> Las tecnologías de la información y la comunicación permiten capacidades inéditas para generar, almacenar, transmitir y distribuir información, pero por sí mismas no garantizan producción de conocimiento. En el proceso de aprendizaje, la aplicación de dichas tecnologías tampoco operan necesariamente de forma innovativa. Ellas pueden ser puestas a merced de funciones pedagógicas tradicionales, sin implicar modernización alguna por parte de los distintos sujetos involucrados. Si las tecnologías son empleadas sólo para transmitir información totalmente elaborada y demandar respuestas repetitivas por parte de los alumnos, las tecnologías podrían reforzar los estilos tradicionales de relaciones con el saber, sin permitir el desarrollo de capacidades cognitivas complejas, la generación de conocimientos nuevos y la modificación de las relaciones sociales en torno a ellos. Por otro lado, aunque hubiese creación de conocimientos inéditos, en general, éstos tienden a ser de “cierta especie”. De acuerdo con Roberto Follari, se trata de los conocimientos tecnológicamente asimilables para la reproducción del capital. Para él, “no hay una *sociedad del conocimiento*; lo que hay es un capitalismo que hace del conocimiento una fuente permanente de ganancias y valorización”, de modo que quedan descartados “el conocimiento teórico-científico, la abstracción conceptual, los saberes críticos, las humanidades y las artes”<sup>31</sup>. León Olivé considera igualmente que el concepto vigente de la sociedad del conocimiento suele reducirse economicistamente al de *sociedad que basa su economía en el trabajo intelectual altamente calificado para la producción de riqueza* y que, por tanto, debe crearse una nueva definición. Su propuesta sostiene: Una

---

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p. 52.

<sup>31</sup> Follari, Roberto A., *La educación en la encrucijada. Valores, espacio público y currículo en debate*, Rosario, Homosapiens, 2008, p. 76.



sociedad del conocimiento es aquella que: a) se apropia del conocimiento disponible, b) aprovecha el conocimiento generado históricamente por ella misma, c) genera conocimiento, d) es justa (posee mecanismos para que todos sus miembros satisfagan al menos sus necesidades básicas y desarrollen sus capacidades), democrática (donde hay participación ciudadana efectiva) y plural (de acuerdo a culturas específicas). Todo ello en un modelo ideal de nación multicultural, en donde sería más apropiado hablar de diversas sociedades del conocimiento y no de una sola. Para León Olivé, aunque todavía no existe una sociedad del conocimiento en este sentido, sí nos encontramos frente a la oportunidad histórica de transitar hacia ella.<sup>32</sup>

- e. *Atomización* o individualismo versus *integración* o *conformación de redes sociales*: La educación a distancia se debate entre el aprendizaje independiente (y por esa vía entre el riesgo de aislamiento y atomización) y la posibilidad del estudio interactivo, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje virtuales. En otras palabras, sin desconocer que la naturaleza misma de la modalidad implica sortear el distanciamiento sin pretender eliminarlo, algunos confían en las potencialidades de socialización que ofrecen las nuevas tecnologías, incluso más allá del horizonte “escolar”. El horizonte de posibilidad es la construcción de redes sociales diversas. Para León Olivé, una de sus configuraciones más deseables sería la conformación de contrapoderes como redes sociales de innovación, entendidas como nuevos sujetos-agentes epistémicos y políticos que funcionan como redes de resolución de problemas mediante la generación, asimilación y distribución del conocimiento y del poder que éste representa.<sup>33</sup> También en el ámbito político-social, aunque se reconoce la posibilidad de un control tecnocrático del espacio, el tiempo y el

---

<sup>32</sup> Cfr. Olivé, León, “¿A quién pertenece el conocimiento? Poder y contrapoderes en el camino hacia las sociedades del conocimiento”, en Suárez, Rodolfo (coord.), *Sociedad del conocimiento. Propuestas para una agenda conceptual*, México, UNAM, 2009.

<sup>33</sup> Cfr. *Ídem*.

pensamiento sin precedentes históricos operado por las nuevas tecnologías, Saskia Sassen apunta a la otra cara de ese peligro: el establecimiento de una “nueva geografía del poder”, sobre la conformación del espacio digital, en donde es posible el ejercicio del poder por parte de “los sin poder” mediante su organización civil<sup>34</sup> y desde allí de la ampliación de la ciudadanía mediante la emergencia de la ciberciudadanía, según le nombra Roberto Aparici, refiriéndose al conjunto de ciudadanos capaces de acceder a la información y de participar activamente en la generación de mensajes que eventualmente propicien o deriven en acciones concretas<sup>35</sup>. Dice el autor: “La interacción en el ciberespacio está dando lugar a que colectivos de ciudadanos puedan desarrollar diferentes acciones superando las relaciones espacio/temporales”.<sup>36</sup>

- f. *Internacionalización versus transnacionalización*: Aún en el caso de que sea posible la construcción de redes que eviten la atomización, quedaría por caracterizarlas, especialmente cuando su alcance puede ser supranacional. Pese a la indistinción entre los términos que priva en los discursos de diversas instancias, Carlos Tünnermann establece la diferencia entre los procesos de internacionalización y transnacionalización. El primero está marcado por el establecimiento de lazos de solidaridad y cooperación, mientras que el segundo por relaciones de filiación corporativa y mercantilista, con eje en la competencia.<sup>37</sup> El llamado “capital cultural” de los jóvenes y la naturaleza institucional son dos de entre varios elementos que se ponen en juego para la definición entre un proceso u otro.

---

<sup>34</sup> Cfr. Sassen, Saskia, *Los espectros de la globalización*, op. cit.

<sup>35</sup> Cfr. Medina Herrera, María del Carmen, “Construyendo ciberciudadanía”, en [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,1265651&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&id\\_noticia=380](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1265651&_dad=portal&_schema=PORTAL&id_noticia=380), (consultado el 28 de agosto de 2011).

<sup>36</sup> Cfr. Aparici, Roberto, “Medios de comunicación y educación”, en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_07.pdf), (consultado el 28 de agosto de 2011).

<sup>37</sup> Cfr. Tünnermann, Carlos, “Internacionalización y transnacionalización de la educación superior. Algunas reflexiones”, en Didrikson, Axel, et al, *Perfiles Educativos. Movilidad Académica*, tercera época, volumen 28, México, CESU-UNAM, 2006, pp. 77-83.

g. *Constitución de identidad, estructuración psíquica e institucionalización versus identificación y enajenación.* Para Zygmunt Bauman, a pesar de la interactividad simulada posibilitada por la tecnología digital, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y así la educación a distancia vertebrada por ellas, no facilitan procesos de autonomía e interrelaciones encaminadas a la conformación o fortalecimiento de identidades “sólidas”, tal como sí lo permiten los procesos educativos presenciales. En su lugar se producen procesos de identificación fragmentarios y escurridizos, en los que priva la enajenación.<sup>38</sup> No obstante, no queda claro que sea mejor que los jóvenes permanezcan al margen de posibles espacios de institucionalización, así sean estos virtuales, que permitan sentidos de pertenencia y procesos de estructuración simbólica de la subjetividad. Actualmente, la “condición deficitaria de la juventud” conduce a un proceso de “desafiliación institucional” producida por la falta de espacios en el mundo del trabajo, en el mundo de la educación, y en general en la vida pública. Procesos de exclusión que erosionan progresivamente la cohesión social.<sup>39</sup>

h. *Racionalidades instrumentales/pragmáticas/tecnocráticas/funcionales versus racionalidades comunicativas/emancipatorias/humanísticas.* Esta tensión se da cuando se reflexiona sobre la racionalidad que atraviesa a la educación a distancia y en general los procesos de innovación tecnológica. Se enfatiza la “colonización” de las primeras sobre las segundas, así como el abandono de la “intención formativa integral”; ello ocurre particularmente en los enfoques industrialistas de la educación a distancia. En este sentido, Martín Pastor Angulo sostiene que al introducir la tecnología telemática a la educación a distancia se infiltran procesos intangibles de estandarización

---

<sup>38</sup> Cfr. Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2005.

<sup>39</sup> Aunque es un proceso que se da en diversas partes del mundo, hoy en México esta situación es particularmente grave debido al desaprovechamiento del llamado “bono demográfico”, en un marco de caracterizado por la falta de un crecimiento económico sostenido capaz de aprovecharlo en términos de una política social integral.

que articulan la racionalidad del trabajo pedagógico desde la razón tecnológica instrumental.<sup>40</sup> En un sentido general, Carlos Monsiváis se refiere a la tecnología como “la verdadera religión contemporánea”.<sup>41</sup>

Todas estas tensiones, que pueden situarse en ámbitos específicos de implementación y desarrollo de programas a distancia, se hallan inscritas además en una tensión estructural de mayor alcance, relativa a la *independencia* versus *dependencia* de los países en desarrollo con respecto a los países desarrollados. No sólo debido a que la periferia se halla en la necesidad de consumir la tecnología exógena proveniente de la metrópoli<sup>42</sup>, sino también por la libre circulación de los contenidos de ésta hacia aquélla, gracias a la desterritorialidad de las redes telemáticas que posibilitan la penetración cultural, el reforzamiento, la promoción y expansión del “pensamiento único”, según la expresión de Chomsky. En el centro de esta tensión se halla la discusión sobre la amenaza a la soberanía, en un contexto de enormes torsiones de lo nacional.

En suma, la lógica contradictoria del capitalismo se corporiza de forma extensiva en los diversos órdenes de la vida humana, en sus dimensiones materiales e ideales, concretas y simbólicas, cotidianas y estructurales. Son las contradicciones que en términos más generales pueden enunciarse como contradicciones entre lo universal y lo particular-singular, lo mundial y lo local, entre lo global y lo regional, lo tradicional y lo moderno, lo efímero y lo duradero, lo lento y lo rápido, lo “líquido” y lo “sólido”, para remitir nuevamente a Bauman. En sentido dialéctico, estas contradicciones no son excluyentes entre sí, sino que se

---

<sup>40</sup> Cfr. Pastor Angulo, Martín, “Los procesos de estandarización en la telemática y la educación superior a distancia”, en Amador Bautista, Rocío (coord.), *Educación y formación a distancia. Prácticas, propuestas y reflexiones*, México, Universidad de Guadalajara, 2001, pp. 50-77.

<sup>41</sup> Monsiváis, Carlos, “Tres aproximaciones a la cultura (si esta se deja)”, *Nexos*, número 362, México, Febrero del 2008, pp. 18-26.

<sup>42</sup> Desde luego, esta lectura debe ser matizada. La periferia no permanece absolutamente pasiva, y en este campo suele generar sus propios avances relativos, a veces como respuesta orgánica y continuada de la lógica impulsada por la metrópoli o y en ocasiones como esfuerzo disidente.

presentan como elementos de un mismo proceso que las contiene e imbrica de forma compleja, y por cuya complejidad la realidad se haya emergiendo.

### **3. Organismos multilaterales y acuerdos globales: los fines de la educación superior pública a distancia**

Se ha subrayado entonces que el análisis de la educación a distancia debe realizarse en el contexto de los escenarios emergentes.

En relación a ellos, como ha sido apuntado también, en los planos intelectual y político, los discursos nacionales e internacionales han acuñado los conceptos de sociedad de la información y/o sociedad del conocimiento (y sus diversas variantes), tanto en el nivel descriptivo como en el nivel prescriptivo, como referentes paradigmáticos para el desarrollo de la sociedad del siglo XXI, y aún más, se dice, del nuevo milenio.

Tales conceptualizaciones se han posicionado como hegemónicas –no sin conflicto entre sí–, bajo cierto uso político e ideológico de algunos rasgos objetivos de la época, ligado principalmente al ascenso del modelo neoliberal.

Respecto del uso del concepto de *sociedad de la información*, conviene recuperar ampliamente las explicitaciones de Sally Burch:

Esta expresión reaparece con fuerza en los años 90, en el contexto del desarrollo de Internet y de las TIC. A partir de 1995, fue incluida en la agenda de las reuniones del G7 (luego G8, donde se juntan los jefes de Estado o gobierno de las naciones más poderosas del planeta). Se ha abordado en foros de la Comunidad Europea y de la OCDE (los treinta países más desarrollados del mundo) y ha sido adoptada por el gobierno de los Estados Unidos, así como por varias agencias de las Naciones Unidas y por el Grupo Banco Mundial. Todo ello con gran eco mediático. A partir de

1998, fue elegida, primero en la Unión Internacional de Telecomunicaciones y luego en la ONU, como el nombre de la Cumbre Mundial a realizarse en 2003 y 2005.<sup>43</sup>

En este contexto, el concepto de “sociedad de la información”, como construcción política e ideológica, centrado en la infraestructura material y los flujos de datos, se ha desarrollado de la mano de la globalización neoliberal, cuya principal meta ha sido acelerar la instauración de un mercado mundial abierto y “autorregulado”. Esta política ha contado con la estrecha colaboración de organismos multilaterales como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, para que los países débiles abandonen las regulaciones nacionales o medidas proteccionistas que “desalentarían” la inversión [...]<sup>44</sup>

Ya Joseph Stiglitz había denunciado que el orden económico mundial, junto con los paradigmas de él derivados, están siendo orquestados por una burocracia tecnocrática internacional, propia de estas instituciones globales. En el texto *Las promesas de las instituciones globales*, el autor se ocupa de describir el surgimiento de algunas de estas instituciones (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Organización Mundial de Comercio), sus fines iniciales, su desempeño efectivo y la mutación de su misión original, para mostrar la forma en que el proceso de globalización ha sido pervertido por ideologías e intereses particulares existentes en el seno de tales organizaciones líderes.

Stiglitz recuerda que todos estos organismos tuvieron su origen tras la Segunda Guerra Mundial, como resultado de la Conferencia Monetaria y Financiera de las Naciones Unidas en Bretton Woods (1944), como esfuerzo concertado para reconstruir Europa, salvar al mundo de las depresiones económicas futuras, y por extensión, fomentar el desarrollo y eliminar (o al menos reducir) la pobreza en el planeta. Así, el Banco Mundial se llamó en principio Banco Internacional para la

---

<sup>43</sup> La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) se desarrolló en dos fases. La primera fase tuvo lugar en Ginebra acogida por el Gobierno de Suiza, del 10 al 12 de diciembre del 2003 y la segunda en Túnez acogida por el Gobierno de este país, del 16 al 18 de noviembre del 2005. Esta aclaración no forma parte del texto de Sally Burch.

<sup>44</sup> Burch, Sally, “Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento”, en <http://vecam.org/articulo/e518.html>, (consultado el 7 de abril del 2010).

Reconstrucción, y, más tarde, Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo; su misión se concentró primero en recomponer a los países europeos devastados por la guerra y, después, en fomentar el progreso económico en el mundo subdesarrollado, pues gran parte de él eran colonias del primer mundo y por tanto responsabilidad suya (la solución propuesta para ellos fue el mercado libre). Por su parte, el Fondo Monetario Internacional tuvo como misión original promover la estabilidad económica global, para lo cual contaba con la capacidad de proporcionar ayuda financiera a países en coyunturas de desequilibrio; más tarde, su misión fue también orientar la transición de los países comunistas hacia la economía de mercado. Y, finalmente, en los 80's, se logró la creación de un tercer organismo económico ya pensado desde la Conferencia Bretton Woods, con el objetivo de gobernar las relaciones comerciales internacionales: la Organización Mundial del Comercio.

El incumplimiento de los objetivos de estas instituciones se debió, de manera general, a la siguiente cadena de razones: la contradicción entre la procedencia pública de sus recursos *versus* la conformación de su estructura y funcionamiento no democrático (preeminencia del G8, sin representación de las naciones a las que sirven) ni transparente (no rinde cuentas a los ciudadanos del mundo), sumado a un criterio anacrónico (la victoria de la Segunda Guerra Mundial) para establecer la directiva y la capacidad de veto. Dice Stiglitz: "Las instituciones están dominadas no sólo por los países industrializados más ricos sino también por los intereses comerciales y financieros de esos países". Esto produce una desproporción de poder entre los organismos y los países clientes, lo cual deriva en tensiones y negociaciones difíciles.

Al dictar los términos de los acuerdos (y así la definición de la agenda y de los objetivos para los países en desarrollo), en los hechos se ahoga cualquier debate con el Gobierno cliente sobre políticas económicas alternativas. Los acuerdos establecen qué leyes se deben aprobar interiormente y en qué plazos. Estos

objetivos reciben el nombre de “condiciones”. Las condiciones trascienden la economía e invaden áreas que corresponden realmente a la política.

Stiglitz explica también que todas estas políticas de ajuste estructural (que muchas veces plantean condiciones erróneas o hacen recomendaciones inadecuadas) se concretaron en América Latina durante los ochentas y noventas mediante el llamado Consenso de Washington. Tres fueron sus pilares: austeridad fiscal, privatización y liberalización de los mercados.<sup>45</sup>

Respecto de la noción de *sociedad del conocimiento*, que también cobró fuerza en los años 90, Sally Burch subraya su empleo predominantemente en ámbitos académicos, como una suerte de alternativa al concepto de “sociedad de la información”, que procura sostener un cierto matiz pluralista e incluyente, para afrontar problemáticas como la exclusión y la homogeneización. Además, destaca:

La UNESCO, en particular, ha adoptado el término “sociedad del conocimiento”, o su variante “sociedades del saber”, dentro de sus políticas institucionales. Ha desarrollado una reflexión en torno al tema, que busca incorporar una concepción más integral, no en relación únicamente con la dimensión económica.<sup>46</sup>

Independientemente de las divergencias terminológicas o conceptuales, en congruencia con las tendencias estructurales y el impulso de los paradigmas que les son correlativos, así como los desafíos que de ellos se derivan, desde la década de los noventa el movimiento mundial en pro de la incorporación gradual de las nuevas tecnologías en la educación superior –aunque no exclusivamente en ella– cobra fuerza, y, por extensión, en la educación superior a distancia.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Stiglitz, Joseph E., “Las promesas de las instituciones globales”, *El malestar en la globalización*. Barcelona, Paidós, 2002, pp. 45-98.

<sup>46</sup> *Ídem*.

<sup>47</sup> “Entre 1997 y 2001, más de las tres cuartas partes de los proyectos educativos financiados por el Banco Mundial incorporaron componentes de la educación a distancia, tecnologías educativas, TIC o sistemas de información para la gestión educativa (EMIS, por si sigla en inglés). Los cálculos



El énfasis en el nivel superior se debe sin duda a su carácter estratégico para la formación de sujetos con un perfil adecuado para el mejor impulso a cierto desarrollo científico, así como para la generación continuada, la implementación y aplicación de los avances tecnológicos. Además, en el nivel operativo, la actual configuración de los sistemas económicos exige de los trabajadores un creciente conocimiento y dominio especializados de este tipo de herramientas. La educación superior, entonces, se mira como medio de adaptación a las nuevas realidades producidas por los cambios estructurales, o bien para adelantar un correcto cauce de su inminente surgimiento, todo lo cual incluye la creación de un tipo de individuo normalizado de acuerdo con la lógica de la actual reordenación mundial, así como a la modificación de las relaciones de poder económico y político.

Desde esta perspectiva, una lectura sobre la naturaleza histórica y los alcances de la educación superior a distancia exige una revisión a detalle de las posturas más influyentes en torno a los fines formales que le son conferidos a esta modalidad educativa, explícita o tácitamente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) son los dos organismos internacionales más representativos en torno a la emisión de recomendaciones en diversos órdenes (entre ellos la educación, las tecnologías de la información y la comunicación, y así la educación a distancia), cuyo liderazgo se ejerce desde ámbitos distintos: el primero desde el ámbito económico, y el segundo desde el ámbito de la cultura.

Como es sabido, la OCDE es un organismo intergubernamental conformado por los países más industrializados de economía de libre mercado. Las reuniones

---

iniciales indican que los préstamos para estos componentes oscilaron entre US \$150 millones anuales y US \$500 millones anuales (Georgiades, 2001, en Banco Mundial, 2003)". Citado en Saldívar Garza, Héctor F., *La globalización y su impacto en las políticas de la educación superior*, México, Universidad de Tamaulipas/Plaza y Valdés, 2007, p. 93.

entre los representantes de los países miembros tienen como fin intercambiar información estratégica y armonizar políticas, con el objetivo expreso de elevar su crecimiento económico y promover su desarrollo, al tiempo, se dice, de coadyuvar al progreso de los países no miembros. Desde luego, en la lógica de la construcción del sistema hegemónico mundial (económico, político, ideológico-cultural y social) de lo que se trata es del dominio y de la dirección estratégica para expandir un modelo estructural de desarrollo conveniente para uno o varios estados nacionales (hoy, el G8) sobre el resto de ellos. De este modo, el ejercicio de la OCDE se halla emparentado con las misiones económicas del Banco Mundial (asistencia financiera y técnica para los países en desarrollo de todo el mundo), del Fondo Monetario Internacional (seguimiento de la evolución de las medidas de política económica y financiera de los países miembros y del resto del orbe) y de la Organización Mundial de Comercio (administración de los acuerdos comerciales negociados por sus miembros).

El poder real ejercido desde lo económico por estas naciones por medio de dichos organismos alcanza para cooptar las alternativas de desarrollo desde otros ámbitos, y así para terminar alineando al resto de los organismos de conducción mundial a la dinámica hegemónica: a la Organización de las Naciones Unidas, desde lo político, por vía del su Consejo de Seguridad, y desde lo social e ideológico por vía de su Asamblea General, de la UNESCO, del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), así como de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); y aún a la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), desde el plano militar.

Así, la UNESCO, cuya tarea es la promoción por vía educativa de la ciencia, la cultura y la comunicación, así como la colaboración entre las naciones, ha quedado paulatinamente atrapada en una lógica que contraviene a la nobleza de sus fines fundacionales. Heinz Dieterich explica:

Otras organizaciones como la ONU que disponen de estructuras formal-democráticas, ven restringido su campo de acción por limitaciones económicas y políticas impuestas por los Estados poderosos del Primer Mundo. Cuando en los años setenta y ochenta la UNESCO quiso cambiar el orden mundial de la información, Estados Unidos y la Gran Bretaña vieron en peligro la hegemonía de sus medios masivos de comunicación multinacionales. En consecuencia, ambos países suspendieron sus pagos al presupuesto de la UNESCO y en poco tiempo, la organización estaba al borde de la quiebra, lo que, a su vez, llevó a la institución a cambiar a los funcionarios responsables y desistir de la idea de un orden mundial informativo más democrático y justo.<sup>48</sup>

De esta manera, los objetivos tanto de la OCDE como de la UNESCO, relativos al énfasis en el elemento tecnológico, en el conocimiento y en la innovación para el cambio educativo necesario, así como los términos en los que deben darse, tienden a quedar emparentados, obedientes de los lineamientos de los países más ricos y a favor de sus intereses<sup>49</sup>.

Hoy, Estados Unidos, que mantiene una posición privilegiada dentro de estos organismos, es el más grande exportador de educación a distancia. Y amparado en los acuerdos internacionales promovidos desde la Organización Mundial del Comercio, es también el primer interesado en la reducción de barreras que impidan la exportación de su educación a otros países. Por medio de la tecnología, la educación a distancia resulta la modalidad más barata para su

---

<sup>48</sup> Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, op. cit., p. 69.

<sup>49</sup> Sirva como un panorama señalar que en el caso de la OCDE, entre los documentos más recientes que demuestran este interés se encuentran: *Tecnologías de la Información y la Comunicación. Perspectivas en Comunicaciones en la OCDE 2007*. Y en relación a la UNESCO, tan sólo en la década de los noventa se generaron siete evidencias entre informes, reportes y conferencias: el *Informe sobre la comunicación en el mundo* (París, 1990); *La UNESCO y una sociedad de la información para todos* (París, 1996); *La educación encierra un tesoro* (1997); *Informe mundial sobre los medios frente a los retos de las nuevas tecnologías* (1997); *Reporte mundial sobre la información 1997-1998*; el documento de debate temático *De lo tradicional a lo virtual: Las nuevas tecnologías de la información*, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998); *Reporte mundial sobre la comunicación y la información 1999-2000*. Y durante la primera década del siglo XXI: *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior* (París, 2003). *Informe mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento* (París, 2005).

transnacionalización y es de muy fácil masificación. Todo ello favorece la mercantilización de esta modalidad y de la educación en general. Marco Raúl Mejía<sup>50</sup> explica además que cuando se analizan los tipos de contenidos de los programas de educación a distancia, se observa que se halla orientada a la producción de trabajadores que llenen las necesidades que están determinadas desde el mundo empresarial. Estas tendencias alcanzan a la educación pública, orientada a la formación con carácter social y cultural. Lo que pone en juego la importante cuestión de la soberanía educativa.

---

<sup>50</sup> Mejía J., Marco Raúl, "Leyendo las políticas de Educación de la globalización en [http://foroeducacionpanama.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/politicas\\_educativas.pdf](http://foroeducacionpanama.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/politicas_educativas.pdf), (consultado el 16 de junio del 2011).

## **II. MODELO HEGEMÓNICO NEOLIBERAL Y MODERNIZACIÓN TECNOCRÁTICA: EJE TRANSEXENAL PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO Y LA MODALIDAD PÚBLICA A DISTANCIA EN EL NIVEL SUPERIOR**

En el capítulo precedente se ha estudiado el modo en que la educación a distancia está orgánicamente relacionada con el surgimiento de nuevos paradigmas sociales en el mundo y en América Latina en el marco de la globalización. No obstante, su penetración no hallaría eco en nuestro continente ni en nuestros países de no ser por una serie de condiciones propias o de lógicas inherentes a sus procesos históricos particulares.

De manera que en este capítulo se analiza la naturaleza de las políticas públicas en México de los últimos años, y desde este contexto el surgimiento de la ESAD, como proyecto impulsado por el gobierno calderonista. Dicho análisis permite la constatación o rechazo de la presunta concordancia entre las tendencias internacionales de corte neoliberal y las lógicas internas del acontecer nacional en materia educativa.

La intención es valorar las características fundacionales de la ESAD, tal cual se revela en su diseño institucional y oferta educativa, para avanzar en una primera tipificación de dicha entidad al interior del sistema de educación superior mexicano.

### **1. Política educativa nacional y la modalidad pública a distancia en el nivel superior**

En México, como en otros países de la región, amén de la inserción a los procesos de globalización, la fertilidad de las propuestas dirigidas a la instauración de la sociedad de la información o del conocimiento queda emparentada con el llamado proceso general de “modernización”, también ocurrido en el sistema educativo nacional. Su legitimidad surgió tras un periodo de crisis nacional que alcanzó al

sector, lo cual alentaba la búsqueda de nuevos referentes y modelos en diversos ámbitos, y así emergieron las condiciones de posibilidad para la construcción de alternativas de alcances variados.

*Modernizar* en educación posee diferentes connotaciones simultáneas: involucra, al menos, tanto una transformación interna de distintos grados y niveles (innovación, desarrollo, consolidación y expansión con eficiencia y calidad), en el marco nacional, como una vinculación hacia afuera, por la cual queda implicada la aceptación de las influencias externas, bajo criterios “globales”; estos criterios orientan fuertemente hacia la formación para el mercado mundial, la producción y la competitividad. Y en ese anudamiento, la sociedad reivindica para sí la obtención de respuestas concretas a sus demandas de cobertura, acceso, equidad y desarrollo social.

Desde la perspectiva gubernamental mexicana, en los últimos 20 años las políticas públicas se han orientado hacia una transformación sustancial del sistema educativo, desde el nivel preescolar hasta el posgrado, con un sentido especial en el nivel superior debido a su carácter estratégico<sup>51</sup>. En el discurso oficial, dicha transformación es hoy reconocida como una *reforma* inacabada, aún en curso (como parte de una prometida Reforma del Estado, que no termina por cristalizar jamás). Desde la perspectiva de los especialistas, en particular de Rollin Kent, precisamente la ausencia de un movimiento consistente para tal

---

<sup>51</sup> Este reconocimiento es añejo y también tiene un origen tanto interno como externo, en diversos sentidos. Tras la Revolución Mexicana la educación universitaria fue entendida como una importante palanca de movilidad social y de participación política; de mejoramiento económico individual y social; de prestigio personal y de progreso colectivo. Cfr. Acosta Silva, Adrian, “Universitarios”, *Metapolítica*, volumen 14, número 70, julio-septiembre del 2010. p. 47. Desde el punto de vista internacional, en 1960 “la Conferencia de la UNESCO consideró a la educación como un factor del desarrollo económico, concepción que asumió carácter oficial”. Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980, p. 139. La educación superior es estratégica también porque desde ella se garantiza la formación de cuadros docentes para el resto de los niveles educativos. Y si bien esto no ha cambiado, el mecanismo actual de las reformas en curso es invertir relativamente la prioridad respecto de los niveles educativos; medidas muy pensadas para que desde preescolar hasta el nivel superior queden unificados los criterios formativos bajo el modelo por competencias; en él, las universidades pretenden ser convertidas en centros de educación superior para el trabajo. Cfr. Aboites, Hugo, “Proyecto europeo en México y América Latina”, *La Jornada*, México, 7 de noviembre del 2009.

reforma –en el sentido político del término– exige matizar dicha transformación como el encadenamiento de una serie de cambios, a los que propone denominar “modernizaciones continuas” u “oleadas sucesivas de modernización”. Conviene citar ampliamente sus palabras:

En todo el planeta se multiplican los experimentos y las “modernizaciones” de los sistemas de educación superior, y son contados los países que, a partir de mediados de los años 1980, no hayan intentado reformar sus universidades e instituciones de educación superior. Los organismos internacionales (como el Banco Mundial, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y los supra gubernamentales (como la Unión Europea) no cesan de preocuparse por el desarrollo de la educación superior, de formular indicadores para medir los cambios, y de proponer estrategias de cambio. Aparecen o se diversifican en todos lados los ministerios y departamentos gubernamentales dedicados a regular, planear y medir los cambios; y esto sucede tanto en el ámbito trasnacional como en el nacional y el subregional. Además, este tipo de cambios son más que evidentes en México y varios países de América Latina.<sup>52</sup>

También para Pablo Latapí la continua transformación del sistema educativo mexicano ha obedecido más a un proceso metamórfico de composición compleja, que a la consecución de un proyecto único, perfectamente definido. Para él, su configuración y sentido actuales son, pues, resultado de una decantación y amalgamamiento de proyectos diversos, emanados de actores, instituciones, dinámicas y fuerzas impulsoras.<sup>53</sup>

Entonces, con el propósito de comprender mejor la consistencia del proyecto actual de modernización, en tanto una fase más de su transformación, es fundamental considerar la historia, las diferentes fuentes vigentes de política

---

<sup>52</sup> Kent Serna, Rollin (coord.), “Una visión conceptual de los procesos de cambio en las políticas y los sistemas de educación superior”, *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*, México, ANUIES, 2009, p. 16. Las cursivas son nuestras.

<sup>53</sup> Cfr. Latapí Sarre, Pablo, *Un siglo de Educación en México I*, México, CONACULTA-FCE, 1998, pp. 21-42.

pública, e incluir el factor de su regulación social. De este modo, la tensión que podría enmarcar su definición sería dirimible mediante el esclarecimiento de la correlación de fuerzas puestas en juego, en donde los proyectos cultural-educativos hundan sus raíces en la conflictividad económico-social.

Y precisamente en esta línea de reflexión teórica suele sostenerse que la transformación del sistema educativo mexicano apunta a una dirección más o menos precisa: la neoliberal, descuidando muchas veces la atención a necesidades sociales más genuinas (entre ellas las de cobertura y acceso democrático a la educación).

Esta postura ha sido sustentada por Ángel Díaz Barriga y también por Rollin Kent, quienes bajo distintas periodizaciones propias del desarrollo de la educación superior mexicana coinciden en que su última etapa se halla asociada a la llegada de los gobiernos identificados como neoliberales.<sup>54</sup> O, desde otro ángulo, Hugo Aboites describe un proceso vertebrado por la lógica del neoliberalismo, al que llama “modernización empresarial” y cuyo inicio puede situarse a mediados de la década de los '80. El autor explica que el rumbo de la educación superior fue redefinido a partir de un nuevo pacto: el estado acuerda con dirigentes del sector privado, empresarios nacionales y extranjeros, y admite una co-conducción de la educación superior pública para reorientarla hacia la lógica empresarial.<sup>55</sup>

En efecto, el neoliberalismo –o en términos de Viviane Forrester, el *ultraliberalismo*– es entendido como una ideología, una *política económica* totalitaria que sostiene que el sistema económico más idóneo es aquél que brinda total libertad a los participantes del mercado y facilita la privatización; defiende el

---

<sup>54</sup> Cada autor propone tres etapas. En general, sus periodizaciones son equivalentes. Pero para Díaz Barriga considera que la tercera arranca con el sexenio de Miguel de la Madrid, mientras que para Kent su inicio debe establecerse en el de Carlos Salinas de Gortari. Cfr. Silas, Juan Carlos, “¿La década ganada? Educación superior en México entre 1995 y 2005”, *Metapolítica*, volumen 14, número 70, julio-septiembre del 2010, p. 53.

<sup>55</sup> Cfr. Aboites, Hugo, “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial”, en Mollis, Marcela, *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO, 2003, pp. 59-86.



mercado autorregulado y la reducción de la intervención gubernamental en la economía.<sup>56</sup> Por tanto, los críticos del neoliberalismo afirman que estas políticas sirven al beneficio de corporaciones más que garantizar el bienestar de la clase trabajadora y de la sociedad en general. Todo lo cual, en el ámbito educativo, y dentro de la lógica de la modificación de los criterios y mecanismos de financiamiento, conduce a la adecuación funcional de la educación superior a las necesidades profesionalizantes del mercado. La “pertinencia”, en su uso reciente como uno de los indicadores clave para evaluar la educación, alude precisamente a la capacidad de ésta para responder a las demandas del sector empresarial.<sup>57</sup> Para garantizarla, el sistema educativo se ajusta al denominado modelo por competencias, en una de sus versiones posibles (cognitivo socio-cultural) del paradigma constructivista.

En México, según esta línea de reflexión –se dijo–, ni las demandas desde el seno de la sociedad civil ni las propuestas específicas desde el interior de la comunidad académica y científica habrían logrado ser atendidas *per sé*, aunque sí recuperadas y refuncionalizadas en la retórica y política gubernamental, a favor de intereses minoritarios afines al mercado. En otras palabras, desde esta postura, se podría afirmar que a pesar del talante progresista del proyecto de reforma educativa, los cambios operados en el sistema educativo habrían obedecido en gran medida a la necesidad estructural de su ajuste a las demandas de la economía global y la política neoliberal, atendiendo a distintos organismos multilaterales, en pro de la llamada sociedad del conocimiento (en su versión oficialista), independientemente de las contribuciones reales al desarrollo social del país.

---

<sup>56</sup> Cfr. Forrester, Viviane, *Una extraña dictadura*, México, FCE, 2000.

<sup>57</sup> Por su equivocidad semántica, estos términos se caracterizan por tener un doble filo. Desde una de sus posibles lecturas, nadie podría objetar lo pertinente como deseable. La pertinencia, en su acepción ordinaria, debería referirse a la generación de una educación y a la producción de conocimientos y saberes socialmente oportunos y necesarios. Pero, como se ha señalado, en el discurso oficial, la noción implica adecuación a las necesidades del mercado. Junto con la pertinencia, destacan como indicadores: calidad, eficiencia, equidad e internacionalización. Cfr. Saldívar Garza, Héctor F., *La globalización y su impacto en las políticas de la educación superior*, *op. cit.*, p. 16.

Y aunque hay una indudable tendencia en esta dirección, el riesgo de no matizar estas afirmaciones consiste en transitar de un plano general a otros particulares, o viceversa, sin argumentaciones más sólidas. En otras palabras, implicaría sostener sin mayor fundamento que la neoliberalización de la política en nuestro país es completamente coherente y alcanza un grado de madurez incontrastable en todos sus ámbitos.

Desde una perspectiva más minuciosa algunas posturas ponen en duda el auténtico carácter neoliberal del proyecto general modernizador, ya sea **desde su intencionalidad**, o bien **desde la consistencia de sus objetivaciones**. Destaca, por audaz y provocador, el análisis de Lorenzo Meyer en torno a la naturaleza del sistema político mexicano –y así de las políticas públicas diseñadas e implementadas desde su seno– según el cual es equivocado asumir su pureza neoliberal. En el texto *Liberalismo autoritario*, el autor expone la contradicción fundamental sobre la que se erigió el sistema político mexicano actual: en su afán por arribar a un modelo liberal, que por definición ha de ser antiautoritario, transitó a un autoritarismo de mercado comandado por una nueva élite de tecnócratas formados en universidades estadounidenses, quienes sustituyeron a las élites políticas tradicionalmente entendidas. Estos tecnócratas “decidieron que el camino era una modernización selectiva: transformar la economía pero preservar y usar a fondo los instrumentos políticos heredados: autoritarios, antidemocráticos y premodernos”.<sup>58</sup> De modo que el pragmatismo economicista aparece combinado con otro tradicional en el ejercicio del poder en pro de la conservación del *status quo* y de la propia élite política.

---

<sup>58</sup> Todo el salinismo ofrece contundentes muestras de este “autoritarismo de mercado”, a pesar de que Salinas quiso que se lo identificara como “liberalismo social”. Cfr. Lorenzo Meyer, “Viejos y nuevos liberalismos, un encuadre histórico”, *Liberalismo autoritario. Las contradicciones del sistema político mexicano*, México, Océano, 1995, pp. 30-31. Este autoritarismo se halla asociado a la arbitrariedad con que el sistema opera a favor de intereses económicos sectarios o a propósitos particulares, por lo que unas veces recurre a la regulación y otras a la desregulación. Esta búsqueda de *mantener* un sistema de beneficios para ciertos grupos hace que para otros autores sea más apropiado hablar de *neoconservadurismo* que de neoliberalismo.

La emergencia de estos nuevos actores reconfigura la forma de hacer política y, al mismo tiempo, la manera de confeccionar y hacer operativas las políticas públicas. Éstas, como instrumentación gubernamental genuina de las políticas de estado (expresión de cierto conjunto de principios, valores y fines), devienen de hecho en una impostura cuando se carece de proyecto estatal. O bien se convierten en herramienta ilegítima para el ejercicio arbitrario del poder si no obedecen a una razón consensuada.

No se trata entonces de afirmar la inexistencia de un neoliberalismo mexicano. No reconocer la fuerza de esta tendencia implicaría ignorar demasiadas cosas. Pero es necesaria igualmente la tipificación de su contrahechura *sui generis* y la demarcación de sus espacios de concreción, así como entender de qué modo sus mutaciones crean engendros. Tema que por demás rebasa el objetivo de esta investigación. No obstante, parece razonable afirmar que tal modernización selectiva funciona más como estrategia pragmática de legitimación política del gobierno en turno, que como la realización completa de una trama ideológica fincada en los principios del neoliberalismo para la consecución de un proyecto con rumbos claros. Parece correcto afirmar, en suma, que se está frente a una directriz modernizadora asentada en el autoritarismo tecnocrático, con “sinuosos pero demoledores” avances neoliberales, para emplear la atinada expresión de Muñoz Ledo.<sup>59</sup>

En general, los enfoques tecnocráticos ignoran la complejidad de los procesos sociales.<sup>60</sup> Tal reduccionismo tiene efectos diversos. El más grave de ellos es el acotamiento de la visión de país y la limitada capacidad para definir proyectos de alcance nacional. Que sumado al pragmatismo tradicional de la política mexicana suele impedir la mirada prospectiva, incluso en favor de intereses sectarios.

---

<sup>59</sup> Muñoz Ledo, Porfirio, *La vía radical*, México, Grijalbo, 2010, p. 182.

<sup>60</sup> Según Tomás Amadeo Vasconi, el pensamiento tecnocrático se caracteriza por tres elementos principales: el *ahistoricismo* (postulación del fin de la historia), el *formalismo* (abstracción de los contenidos concretos) y el *cientificismo* (la obsesión por el método, los datos y la conversión del conocimiento en herramienta útil). Cfr. Amadeo Vasconi, Tomás, “El pensamiento tecnocrático”, en *Cuadernos de educación. Escritos sobre economía y educación*, Venezuela, Cooperativa Laboratorio Educativo, 1984, pp. 91-107.

Desde esta perspectiva, la política educativa, entendida como “el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo [...] desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones”<sup>61</sup>, aparece como una serie de ocurrencias bienintencionadas o no, acciones aisladas intrascendentes o de relativa pertinencia, o francos despropósitos que complican la ya de por sí grave situación del sector.

Como no puede ser excepción, el escenario actual de la educación superior pública a distancia, y en particular del nuevo proyecto de la SEP, ESAD, tiene tras de sí una historia de similares vicisitudes. Por un lado, ya Rocío Amador Bautista ha mostrado que en los últimos cuatro sexenios los programas sectoriales han incorporado políticas orientadas por los lineamientos de los organismos mundiales, dirigidas al impulso de la globalización y desregulación del comercio internacional y las telecomunicaciones, así como el fomento a las tecnologías de la información y la comunicación; acciones convergentes con los lineamientos neoliberales.<sup>62</sup>

Todos ellos consideran como claves las áreas científico-tecnológicas, y desde allí la necesidad de dar un especial impulso al uso de las tecnologías de la información en cada nivel del sistema educativo. Según lo cual la educación a distancia se traduce no sólo en una opción viable sino ampliamente recomendada:

- El *Programa para la Modernización Educativa* de 1989-1994, perteneciente al régimen salinista. Los desafíos señalados en torno a la ciencia y la tecnología son recuperados por Rocío Amador Bautista en el texto de

---

<sup>61</sup> Latapí Sarre, Pablo, *Análisis de un sexenio educativo en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980, p. 45.

<sup>62</sup> Cfr. Amador Bautista, Rocío. "La educación superior a distancia en México. Realidades y tendencias", en *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*, Paraná, PUCPR/Virtual Educa/Editorial Unisu, 2010, pp. 129-144.

1994, “Las nuevas tecnologías de comunicación para la formación y actualización de profesores”.

- El *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, propio del presidente Ernesto Zedillo. María Teresa Yurén Camarena , en el texto *Formación y puesta a distancia*, recoge los términos en que en este documento se impulsa la educación a distancia.<sup>63</sup>
- El *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, de Vicente Fox. Héctor Saldívar compara las recomendaciones de política educativa del BM, de la UNESCO y de la OIT respecto de los ejes del Programa y encuentra que éste, como aquellas, subraya la necesidad de conformar un sistema nacional educativo con apoyo de las TIC para alcanzar la calidad en la educación.<sup>64</sup>

Baste recordar, además, que Ernesto Zedillo priorizó a las instituciones tecnológicas (que reportaron un incremento del 86 por ciento de su matrícula) por encima de la universidades públicas, a las que abandonó presupuestalmente; o que Vicente Fox promovió la reducción de carreras “no productivas”, como las humanidades.<sup>65</sup>

- El *Programa Sectorial de Educación 2007–2012*, presentado en 2008 por el actual mandatario, Felipe Calderón. En él se establece como uno de los seis objetivos generales “impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (objetivo 3.6). Este objetivo considera:

---

<sup>63</sup> Cfr. Yurén Camarena, María Teresa, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, op. cit., pp. 82 y 83.

<sup>64</sup> Véase: Saldívar Garza, Héctor F., *La globalización y su impacto en las políticas de la educación superior*. op. cit.

<sup>65</sup> Pastrana, Daniela, “Educación Castigada”, *El Periódico*, miércoles 28 de octubre del 2009. p. 5.

- **Crear la Universidad Abierta y a Distancia para responder a la demanda de educación superior.**
- Constituir el Sistema Nacional de Educación Abierta y a Distancia para contribuir a articular los esfuerzos en la materia.
- Promover programas de educación continua en la modalidad a distancia para atender las necesidades de actualización de los profesionistas en activo.
- Establecer lineamientos y mecanismos de regulación, criterios e instrumentos para evaluar y acreditar la calidad de los distintos programas educativos de educación superior abierta y a distancia.<sup>66</sup>

Por otro lado, hay que insistir, esa determinación de coincidencia con la perspectiva internacional es paralela a otras finalidades, por las que las acciones incluidas en la agenda educativa se emparentan con la necesidad de supuesta modernización, de legitimación política y de contención formal del desastre educativo, de cara a una realidad nacional que se dirige hacia el despeñadero social, por una total ausencia de horizonte. Dice Axel Dridiksson:

Los análisis serios que dan cuenta del tamaño del desastre, del atraso impresionante en materia de cultura, conocimientos y capacidades que tienen nuestros niños y jóvenes en materia de cultura, o de la incrementada deuda social de analfabetos y personas adultas excluidas de cualquier oportunidad educativa, apuntan a señalar que la causa principal de este deterioro está en la ineficacia e incoherencia de las políticas públicas de una burocracia corrupta que se ha enraizado en la SEP, en este aparato de Estado que se ha convertido en un verdadero botín de políticos arribistas y oportunistas para hacer campañas mediáticas personalísimas. ¿Y la educación? Eso queda en un lugar secundario, para después de las elecciones o como motivo para más discursos huecos.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, p. 40, en [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial), (consultado el 19 de enero del 2010). El subrayado es mío.

<sup>67</sup> Dridiksson, Axel, "Nueva SEP, el imperativo", Revista *Proceso*, número 1804, México, 29 de mayo de 2011, p. 56.

No se está, pues, ante acciones de “pureza” neoliberal incuestionable para la conformación de una entidad que pretenda ser una universidad corporativa con fines mercantilistas, al modo de universidades estadounidenses, cuyo paradigma en esta modalidad es la *Universidad de Phoenix*.<sup>68</sup> Antes bien, se trata de una entidad creada, si no al vapor, sí en la emergencia (en su doble acepción de “situación de peligro o desastre” y de “urgencia”) que, dentro de la tradición política mexicana, responde a la lógica de acotar los proyectos de toda índole al marco temporal de sexenios. En tal caso, por la premura de ver la luz antes de finalizar el tiempo a que se confinan los programas político-educativos en México, la duración de su gestación no fue suficiente para madurar: el inmediatismo y la improvisación han signado su nacimiento.

## **2. El surgimiento del proyecto federal “Educación Superior Abierta y a Distancia” (ESAD) en el sexenio de Felipe Calderón**

La educación abierta y a distancia en México tiene una tradición de más de cincuenta años. De hecho, desde el ámbito público, fue pionera y líder en América Latina respecto de estas modalidades educativas.

Desde sus albores, fue la SEP quien encabezó los esfuerzos: en la década de los '40 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, cuyo objetivo era actualizar a docentes en servicio sin interrupciones a su quehacer académico, mediante cursos por correspondencia y otros presenciales durante los periodos vacacionales.<sup>69</sup> Más tarde, en cuanto al nivel superior en particular, el antecedente más remoto se localiza en 1972, con la creación del Sistema de la Universidad Abierta (SUA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), encargado de ofrecer opciones de estudio de mayor flexibilidad que las

---

<sup>68</sup> La Universidad de Phoenix destaca por su modelo ultraliberal y oferta educativa global, aunque de calidad cuestionable.

<sup>69</sup> Cfr. Secretaría de Educación Pública, *La educación abierta y a distancia en México*, México, Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia, 1993.

escolarizadas.<sup>70</sup> Es el tiempo de fundación de las grandes Universidades a distancia en el mundo: La *Universidad de Sudáfrica*, en 1962; la *Open University* del Reino Unido, en 1969; la *Athabasca University* de Canadá, en 1972; la *UNED*, en 1972; la *Open University* de Israel, en 1974; la *Fern Universitat* de Alemania, en 1975.

En México, a partir de aquel año la educación a distancia se expandió hacia otras instituciones, algunas de ellas privadas, hasta alcanzar la situación actual. Entre las primeras instituciones públicas que introdujeron la modalidad se encuentran el Instituto Politécnico Nacional (IPN), con su Sistema de Enseñanza a Distancia (1979), y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por medio de su Sistema de Enseñanza a Distancia (1979). No obstante, dicha expansión no alcanzó la conformación de un sistema integrado de educación a distancia, ni la creación de una institución exclusivamente dedicada a ella.

En el texto “Educación y formación a distancia en México. Crónica de una historia no escrita”, Rocío Amador Bautista hace notar lo siguiente:

Los sistemas de educación universitaria y formación profesional a distancia inician en México durante los años ochenta, con la expansión de las telecomunicaciones vía satélite. Durante la década de los noventa estos sistemas tienen un fuerte impulso a partir del desarrollo y la expansión de las redes telemáticas. En realidad, se trata de subsistemas educativos que forman parte de las universidades públicas y privadas nacionales; no son instituciones creadas exclusivamente para la enseñanza a distancia como ocurre en otros países.

La falta de una universidad a distancia en el país hizo que el liderazgo de México en esa materia quedara rezagado.

---

<sup>70</sup> Cfr. Schara, Julio César, “El sistema de Universidad Abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México”, *Educación y cultura. Políticas educativas*, México, Unión de Universidades de América Latina/Plaza y Valdés, 2002, pp.129-138.



Entonces, una de las razones que justifican el especial interés por el surgimiento de la ESAD es su intrínseco valor al subsanar esa carencia como institución educativa pública federal, en el nivel superior, dedicada por entero a esta modalidad. Pero al mismo tiempo, ello exige preguntar por la coyuntura de su creación.

Se trata no sólo de cuestionar arqueológicamente la negligencia por la que se abandonó la prometedora trayectoria de la educación a distancia nacional auspiciada por el Estado. Ruta de indagación por la que se debe hacer notar que desde la Ley General de Educación (1993)<sup>71</sup>, reglamentaria del Artículo 3º Constitucional, el Estado ampara jurídicamente el desarrollo de la educación a distancia y su lugar en el sistema educativo mexicano. Y que, junto con la educación abierta, la educación a distancia es considerada oficialmente como una modalidad educativa no escolarizada (Artículo 46)<sup>72</sup>; una de las modalidades que las autoridades deben impulsar para garantizar el acceso a las oportunidades educativas y mantener el espíritu de equidad en la educación (Capítulo III, Artículos 32 y 33-VI)<sup>73</sup>. Y por la que hay que recordar, además, que la Ley reivindica la promoción permanente de la investigación, útil para la innovación educativa, así como el impulso del desarrollo de la investigación científica y tecnológica (Artículo 14-VII y VIII); lo que para la educación a distancia representa, entre otras cosas, un soporte al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Desde la perspectiva presente, importa esclarecer los motivos por los que se decidió reencauzar, justo en este sexenio, la necesidad de una ampliación del

---

<sup>71</sup> Cfr. *Ley General de Educación*. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación, 28 de enero de 2011, en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>, (consultado el 18 de junio de 2011).

<sup>72</sup> Cfr. Fegale de Medwar, Silvia Ema y De Muler, Elba Fidel, "La EaD en México. Estado del arte 2004", en [http://www.ateneonline.net/datos/97\\_02\\_Muler\\_Elba.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/97_02_Muler_Elba.pdf), (consultado el 17 de junio del 2011).

<sup>73</sup> A la letra, la fracción dice: "las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias [...] establecerán sistemas de educación a distancia".

subsistema de educación superior por medio de la educación a distancia, y de la educación virtual.

Las explicaciones podrían ser variadas, según la perspectiva que se adopte. Predominan las posibilidades de análisis de corte funcionalista, cuya arsenal categorial fue confeccionado por autores como Burton Clark y Guy Neave. En un texto todavía inédito al momento de la redacción de estas líneas, Arturo Torres Barreto sostiene que la preponderancia de estos enfoques teóricos es otro de los muchos efectos que el neoliberalismo produjo en las maneras tradicionales de concebir los objetivos y programas universitarios, en relación con los principios plasmados desde 1918 en la célebre Reforma de Córdoba:

autonomía, democratización del ingreso estudiantil, selección del profesorado mediante concursos de oposición, gratuidad de la enseñanza, elección de directivos y autoridades por la comunidad, docencia activa, actualización frecuente de contenidos académicos, asistencia social a los estudiantes, estudio prioritario de problemas nacionales, extensión de la cultura al pueblo, lucha por la democratización de las sociedades y contra el imperialismo.

Mientras que en el nuevo discurso

se ponderaron referentes alejados de los cordobeses en la disposición de estrategias para la conducción de instituciones de educación superior: evaluación como premisa mayor, manifestación pública de la misión educativa, planificación estratégica, sistemas de información para alimentar la administración, comprobación de efectividad e impacto de la actividad educativa, reconocimiento de profesores por sus pares, indicadores de desempeño, y financiamiento procedente de fondos otorgados con base en la competencia, en el reporte de obtención de metas y en la medición de la productividad.

Sirva colocar el análisis en la lógica de estas miradas para ver los resultados que arroja, a fin de conseguir una interpretación sobre la fundación y sobre algunas características de la ESAD, desde la propia mirada del sistema.

## El ciclo de políticas públicas

En el texto “Políticas de Educación Superior: Categorías para su análisis”, de Cristián Cox, el autor explica que los gobiernos accionan sobre temas relevantes desde el punto de vista socio-político, a los que denomina *issues*. Entre la identificación de la problemática susceptible de ser atendida y la acción, median decisiones sobre formas de proceder bien conocidas como políticas públicas. El llamado “ciclo de políticas públicas” considera tres fases: generación, implementación y evaluación de los cursos de acción (cuadro 2).



Cuadro 2

\* Esquema propio, como versión simplificada de la secuencia reconstruida por Cox. La propuesta pertenece a R. Prefmors, pero es matizada por aquél en lo referente a la primera categoría: la noción de “factores determinantes” es sustituida por la “factores de generación”. La esquematización no es exhaustiva; se limita a enfatizar los aspectos en los que será concentrado el análisis de la ESAD (en negritas).

Según este esquema explicativo sobre la secuencia de las políticas públicas, un estudio actual sobre la ESAD habría de situarse en relación con sus *factores de generación*, o acaso en el *nivel de ejecución* del proyecto. Puesto que su surgimiento es reciente (septiembre del 2009), no existen procesos avanzados ni resultados consumados que puedan someterse a *evaluación*.

De acuerdo con ello, el presente análisis sólo podría concentrarse en descifrar el contexto de generación de las políticas que hicieron posible el proyecto, tanto en su dimensión estructural-institucional, como en su dimensión ideológico-cultural. Se hallan involucrados, por tanto, los actores y sus posiciones en el campo de producción, así como sus prácticas discursivas.

### **A. La educación superior pública a distancia en México como *issue* de políticas**

En noviembre del 2009, el semanario *Proceso* publicó un reporte especial sobre la situación de deterioro social en el país, por efecto, principalmente, de la falta de oportunidades académicas y laborales para los jóvenes.<sup>74</sup> A la sazón, las cifras señalaban que un cincuenta por ciento de los solicitantes a las universidades públicas eran rechazados. Y sin lugar en el mercado de trabajo, el conjunto de desocupados amenazaba con devenir en una fuerza de inconformidad, inestabilidad y violencia. Lamentablemente, a poco más de un año de esa radiografía, el espectro no ha cambiado. El tema se vislumbraba de tal relevancia que fue calificado como un asunto de seguridad nacional, y así como una prioridad para el Estado Mexicano.<sup>75</sup> Hoy, esa hipótesis parece corroborada de facto por la insostenible situación interna que aqueja al país.

---

<sup>74</sup> Gutiérrez, Alejandro, "Más recursos o...", Revista *Proceso*, número 1724, México, 15 de noviembre del 2009, pp. 9, 11 y 12.

<sup>75</sup> Gil Olmos, José, "Un asunto de seguridad nacional", Revista *Proceso*, número 1724, México, 15 de noviembre del 2009, pp. 13-16.

Desde esa perspectiva, según permite advertirlo el propio Cox, la educación superior se convierte en una cuestión de la agenda de gobierno, en un *issue*; se hace, pues, “visible”, y deviene entonces en legítimo “objeto de políticas públicas”. De hecho, se ha fijado como meta para finales del presente sexenio garantizar el acceso a la educación superior a un treinta por ciento de de los jóvenes mexicanos.

No obstante, entre la emergencia de la problemática, su reconocimiento y el ciclo de las políticas, la intervención de factores indeterminados como actores, coyunturas, ambientes políticos, tendencias externas, etcétera, impiden que la recuperación de tales demandas sea lineal, a favor simplemente del desarrollo educativo y social.

De tal suerte, la educación superior no sólo es un asunto de interés en virtud de su disfuncionalidad y de la implacable demanda social; el subsistema de educación superior es atendido además como un asunto estratégico para la conformación de cuadros formativos específicos, tanto para atender la reproducción de saberes necesarios como para abastecer de profesionistas al mercado.

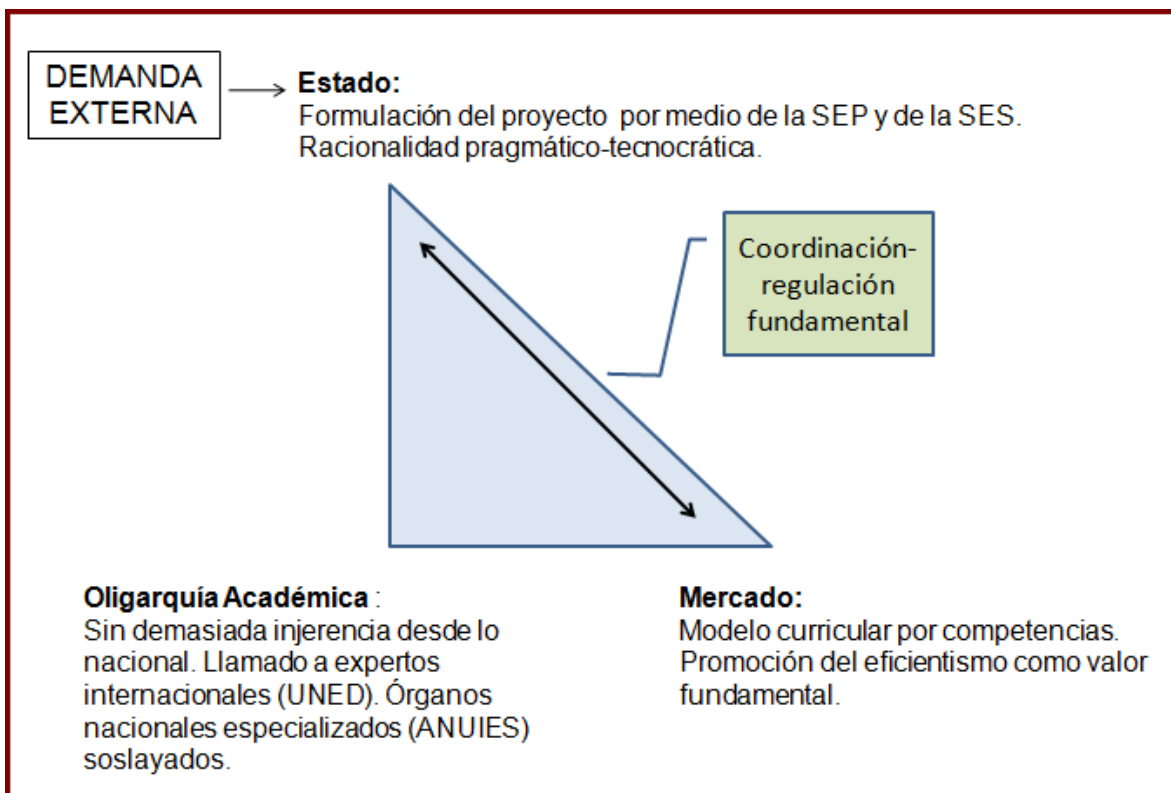
Abrigada bajo el velo de legitimidad de ampliación de cobertura, equidad y diversificación de la oferta, en septiembre del 2009 inició sus actividades la primera institución pública federal de funcionamiento exclusivo bajo esta modalidad educativa en el nivel superior, ESAD, amparada por la SEP. En la enunciación más reciente, su objetivo general plantea:

Articular un sistema educativo innovador que contribuya a la formación integral de la población a lo largo de su vida, cuyos principios sean la calidad, equidad, pertinencia para competir internacionalmente, que haga uso intensivo y extensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, respaldado en redes humanas, tecnológicas y administrativas, con programas académicos consistentes que contribuyan al fortalecimiento de la educación superior y al progreso nacional.

## B. La generación del proyecto ESAD

Cox también enfatiza la necesidad de comprender el campo de producción de las políticas como escenario de pugnas o tensiones entre instituciones, actores y procesos, que a su vez son portadores de discursos de políticas. De acuerdo con Burton Clark, en un esquema primario triangular, los ejes que definen los rumbos de las acciones gubernamentales son la autoridad estatal, la oligarquía académica y el mercado; secundariamente, el campo de producción de políticas se configura en la interrelación de componentes diversos (corporativo, internacional, de educación superior y político) y subcomponentes. Por su parte, la deliberación sobre políticas públicas toma cuerpo al interior de dominios discursivos en tres niveles: doctrinas políticas formales, ideologías corporativas e ideologías expertas.

Así, para reconstruir el surgimiento de la ESAD considero que, desde este enfoque, los elementos en juego pueden esquematizarse de la forma sugerida en el cuadro 3.



Cuadro 3

De manera muy breve se dirá que, para la creación de la ESAD, la SEP firmó un convenio de colaboración con la UNED.<sup>76</sup> La alianza con la universidad española produjo reacciones de desconfianza entre la comunidad académica universitaria. Por ejemplo, para Rocío Amador Bautista, fue un error marginar la larga experiencia de las universidades mexicanas del proyecto nacional a distancia y recurrir a la importación de modelos extranjeros.<sup>77</sup> Fue la misma opinión de Hugo Casanova Cardiel, quien afirmó que la UNED no era el único referente que se pudo haber tomado y que se desperdició toda la inversión de dinero, tiempo y recursos humanos que durante años se ha hecho en México para el desarrollo de modelos y esquemas adecuados a la realidad nacional para la consolidación de campus virtuales<sup>78</sup>; Casanova Cardiel señaló también que para la creación de la ESAD no se tomó en cuenta las recomendaciones de la ANUIES.<sup>79</sup>

Como es sabido, la ANUIES (constituida en 1950) es el gremio que agrupa las instituciones más importantes de educación superior del país, tanto públicas como privadas. Su tarea consiste en emprender acciones y realizar proyectos orientados al fortalecimiento y mejora continua de la educación superior mexicana. En el texto “La ANUIES y el uso de TIC en educación” (2004), Diana Cecilia Ortega Amieva destaca que para la ANUIES la innovación educativa, y con ella el uso de las nuevas tecnologías de la investigación y la comunicación, es un asunto prioritario en dos niveles: a) en el fomento e incorporación de éstas en los procesos educativos, a fin de mejorar la calidad de la educación y, b) en la

---

<sup>76</sup> Cfr. Versión estenográfica del comunicado de la Secretaría de Educación Pública, 23 de febrero del 2009, en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/108329/1/VersionJVM230209.pdf>, (consultado el 16 de abril del 2009).

<sup>77</sup> Reyes, Carlos, “Error, marginar a las universidades mexicanas del proyecto nacional a distancia: Rocío Amador Bautista”, *Suplemento universitario, Campus Milenio*, México, 16 de abril de 2009, en <http://www.campusmilenio.com.mx/316/entrevistas/error.php>, (consultado el 16 de junio del 2011).

<sup>78</sup> Actualmente existe el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), un consorcio de instituciones de educación superior públicas mexicanas con más de 35 años de experiencia en la educación abierta y a distancia, y comprometidas permanentemente con la innovación educativa, que conjuntan esfuerzos para disminuir las brechas tecnológicas y los rezagos educativos, fortaleciendo la calidad de la educación multimodal, así como el concepto de educación como un bien público universal y a lo largo de la vida.

<sup>79</sup> Reyes, Carlos, “Señales de desconfianza en las universidades públicas”, *Suplemento universitario, Campus Milenio*, México, 19 de marzo del 2009, en <http://www.campusmilenio.com.mx/313/ensayos/senales.php>, (consultado el 16 de junio del 2011).

generación, desarrollo, puesta en marcha y consolidación de programas alternativos a la educación presencial.<sup>80</sup> En particular, dentro de las acciones emprendidas para realizar este último objetivo se cuentan: 1) El levantamiento de un *Diagnóstico Nacional de la Educación Superior a Distancia en México (1999-2000)*<sup>81</sup>, y 2) con base en él, la elaboración de un *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo* (cuya versión definitiva se aprobó en el 2000)<sup>82</sup>, que en particular es valioso para el tema de esta investigación, porque uno de sus propósitos es **orientar las políticas en el desarrollo y fortalecimiento de la educación a distancia**. Todo esto fue así luego de que en 1998 la ANUIES decidiera incorporar a su agenda los estudios de educación a distancia, debido a que 1997 fue el año en que se habían creado el mayor número de programas en educación bajo esta modalidad. Además, 3) la realización del *Estudio sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la virtualización de la educación superior en México (2003)*<sup>83</sup>. Y, 4) *La innovación en la educación superior (2004)*<sup>84</sup>.

En suma, a finales de los años noventa la ANUIES retomó el compromiso de liderar el desarrollo de la modalidad a distancia, indagando y formulando sobre los mecanismos y criterios de evaluación que posibiliten retroalimentar y garantizar la calidad de los servicios educativos, de manera que las modalidades no convencionales contribuyan a lograr los fines y propósitos del Sistema Abierto de

---

<sup>80</sup> A la sazón, Directora General para el Desarrollo educativo de la ANUIES. Cfr. Garrido, Celso (ed.), "El uso de las tecnologías de comunicación e información en la educación superior. Experiencias internacionales", México, ELAC-UAM, 2006, en [http://www.elacvirtual.net/documents/conferencias\\_elac/l\\_conferencia/ELAC\\_book\\_Mexico\\_Conference.pdf](http://www.elacvirtual.net/documents/conferencias_elac/l_conferencia/ELAC_book_Mexico_Conference.pdf), (consultado el 16 de junio del 2011).

<sup>81</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia*, México, 2001, en [http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib71/0.html](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib71/0.html), (consultado el 17 de junio del 2011).

<sup>82</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*, México, 2001, en [http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/pdf/plan\\_maestro\\_1.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/pdf/plan_maestro_1.pdf), (consultado el 13 de mayo del 2010).

<sup>83</sup> Ortega Amieva, Diana Cecilia, *Estudio sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la virtualización de la educación superior en México*, ANUIES, 2003, en [http://www.anui.es.mx/e\\_proyectos/pdf/vir\\_mx.pdf](http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/vir_mx.pdf), (consultado el 17 de junio del 2011).

<sup>84</sup> Ruiz de la Peña, Adalberto Rangel, *et al*, *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*, México, ANUIES, 2004.



Educación Superior y del desarrollo del país,<sup>85</sup> pero este compromiso y la experiencia nacional fueron soslayados.

### **3. Hacia una primera caracterización de la ESAD: instrumentalización política**

Si se continúa en la línea de análisis previamente trazada, convendría además un acercamiento a los fines de la ESAD, su oferta y modelo educativos, así como al perfil de los docentes que están siendo incorporados a la institución.

#### **A. Los fines de una institución incipiente**

¿Cómo saber si los fines de la ESAD coinciden o no con la misión del sistema de educación superior y los objetivos del desarrollo del país? En realidad, este nuevo punto de partida es problemático. Pues para algunos –como Burton Clark– “es imposible evaluar el cumplimiento de los fines”.<sup>86</sup>

En su libro, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, el autor estadounidense plantea la *ambigüedad* intrínseca de la finalidad de la educación superior, al no existir fines teleológicos que la determinen. En tal caso propone establecer una distinción entre los fines formales (o “nominales”, asentados en los documentos declarativos institucionales) y los reales (u “operativos”) de los sistemas educativos y sus diversas instancias.

Pero estos últimos, los reales, tampoco deben ser entendidos como suele ocurrir como demandas o necesidades concretas traducibles mecánicamente a

---

<sup>85</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia*, *op. cit.*, pp. 6 y 49, (consultado el 13 de mayo del 2010).

<sup>86</sup> Clark, Burton, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, UAM/A – Nueva Imagen, 1993, p. 44.

propósitos institucionales, en cuyo caso habrían sido fuente de política pública y motivo de legitimación del sistema.<sup>87</sup>

Entonces, para Clark, los fines efectivos de los sistemas de educación superior no pueden ser establecidos *a priori* (de manera esencialista, generalista, doctrinaria o como decreto para un quehacer ideal). Ellos deben ser colegidos de su dimensión operativa, tanto de la estructura organizacional, como de las relaciones y prácticas concretas de los actores implicados. Entre ellos destacan los pertenecientes a la sociedad académica y sus grupos, ya que el conocimiento es la materia prima o sustancia básica del trabajo intelectual y ellos son sus portadores y operadores, o al menos son quienes actúan en su nombre.<sup>88</sup> Dice Clark:

Los fines se generan al constituirse los grupos académicos en torno a determinados cuerpos de conocimientos, es decir, que los objetivos realmente operantes emergen de la relación entre la organización de los individuos y la organización del conocimiento.<sup>89</sup>

[...] Una declaración de propósitos generales simplemente coadyuva a legitimar un amplio espectro de objetivos específicos al enmarcarlos dentro de una aceptada visión global.<sup>90</sup>

Así, examinar la naturaleza específica de tal conocimiento, de la forma en que éste se organiza y (re)produce, aproxima a elucidar la orientación de la educación superior de la institución, y cotejar su congruencia o no con el resto del sistema si ello fuese factible.

---

<sup>87</sup> Las demandas no son sino “el punto inicial del análisis”, y en función de ellas deben valorarse las relaciones complejas entre el estado y su burocracia, la oligarquía académica y/o profesional, y el mercado u otros sectores más especializados. En la tensión de todos estos factores y sus interrelaciones surgen actores con fuerzas de intervención diferenciadas, de donde pueden emanar la confección de organizaciones con fines más o menos específicos. *Ibíd*, p. 20.

<sup>88</sup> *Ibíd*, p. 23.

<sup>89</sup> *Ibíd*, p. 49 y 50.

<sup>90</sup> *Ibíd*, p. 51.

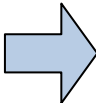
En este sentido, en relación concreta con el estudio de la ESAD, independientemente de sus objetivos manifiestos<sup>91</sup>, los fines reales del proyecto de la SEP se presentan como inciertos. La ESAD carece todavía de células de organización académica consolidadas. Además, no parece que puedan existir muy pronto: en el trabajo a distancia y en línea (*on line*), ya que su base no es la interacción presencial, el acoplamiento –de por sí débil por su propia naturaleza– de las academias hacia una relativa unidad e identidad institucional puede resultar particularmente complejo y frágil.

No obstante, se pueden perfilar escenarios según la currícula de la ESAD, y en particular de la oferta educativa (cuadro 4) o de los “paquetes de conocimientos” con que se trabaja, sin dejar de considerar su modelaje, composición y control

---

<sup>91</sup> La ESAD muestra una endeble conformación incluso de los fines formales, según se suele considerar una correcta elaboración de los documentos declarativos de una institución. En la página web podía constatarse que se presentan como idénticos, por un lado, el Objetivo General y la Visión, y, de otra parte, la Misión y los Objetivos Particulares. *Objetivo general (o Visión)*: “Contribuir a ampliar —bajo los principios de equidad, pertinencia y calidad— las oportunidades de educación superior a través de la modalidad abierta y a distancia”. *Objetivos específicos (o Misión)*: “**Educar con calidad**: Preparar más y mejores profesionistas. / **Avanzar en la igualdad de oportunidades**: Facilitar el acceso de las personas a la educación superior, sin distinción de edad, condición laboral, condición social o de residencia, incluidas las personas con capacidades diferentes, ya sea motrices, auditivas o visuales. / **Innovar**: La nueva oferta de educación superior en la modalidad abierta y a distancia se propone innovar en la propuesta educativa, en la estructura curricular, en las estrategias didácticas y en el diseño, producción y uso de los contenidos de aprendizaje, gracias al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. / **Formar profesionistas con un alto sentido de responsabilidad social**: La nueva oferta de educación superior en la modalidad abierta y a distancia se propone formar profesionistas con un alto sentido de la responsabilidad social y cívica.” Página oficial de la ESAD, en [www.abiertayadistancia.sep.gob.mx](http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx), (consultado el 28 de mayo del 2010). Un año más tarde, en los albores de la entrega final de esta investigación, tal formulación había cambiado, todo lo cual permite corroborar que la integración inicial de su diseño institucional no fue trazado concienzudamente: **Misión**: “La ESAD tiene como misión formar profesionales de calidad en las más diversas áreas del conocimiento y en las diferentes regiones del país, con un espíritu de compromiso social y con valores que respondan a las necesidades de la nación”. **Visión**: “La ESAD tiene como visión ubicarse como una de las mejores instituciones del mundo de educación abierta y a distancia en el nivel superior, con un proyecto educativo de calidad, innovador, flexible, abierto al cambio y capaz de responder a los retos y oportunidades del avance tecnológico, de las necesidades sociales, de los desafíos de la globalización del conocimiento y de la internacionalización de la economía y de las profesiones.” **Objetivo general**: “La ESAD tiene como objetivo articular un sistema educativo innovador que contribuya a la formación integral de la población a lo largo de su vida, cuyos principios sean la calidad, equidad, pertinencia para competir internacionalmente, que haga uso intensivo y extensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, respaldado en redes humanas, tecnológicas y administrativas, con programas académicos consistentes que contribuyan al fortalecimiento de la educación superior y al progreso nacional.” Página oficial de la ESAD, en [www.abiertayadistancia.sep.gob.mx](http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx), (consultado el 20 de mayo del 2011).

desde los grupos educativos hegemónicos.<sup>92</sup> Así, el análisis podría ayudar a esclarecer el tipo de conocimiento, de académicos, de profesionales y de prácticas que estarán condicionando el trabajo, la organización de la educación a distancia y sus fines.

<b>Oferta educativa ESAD</b>		
<b>Técnico Superior Universitario en:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Logística y Transporte</li> <li>- Desarrollo de Software</li> <li>- Tecnología Ambiental</li> <li>- Biotecnología</li> <li>- Telemática</li> <li>- Energías Renovables</li> <li>- Seguridad Pública</li> <li>- Desarrollo Comunitario</li> <li>- Matemáticas</li> <li>- Gestión y Administración de PyME</li> <li>- Mercadotecnia Internacional</li> <li>- Administración de Empresas Turísticas</li> <li>- Paramédico</li> </ul>		<b>Licenciaturas/Ingenierías en:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingeniería en Logística y Transporte</li> <li>- Ingeniería en Desarrollo de Software</li> <li>- Ingeniería en Tecnología Ambiental</li> <li>- Ingeniería en Biotecnología</li> <li>- Ingeniería en Telemática</li> <li>- Ingeniería en Energías Renovables</li> <li>- Seguridad Pública</li> <li>- Desarrollo Comunitario</li> <li>- Matemáticas</li> <li>- Gestión y Administración de PyME</li> <li>- Mercadotecnia Internacional</li> <li>- Administración de Empresas Turísticas</li> </ul>

Cuadro 4

Oferta educativa. *Fuente:* página oficial de la ESAD <sup>93</sup>

## B. La ESAD en el horizonte de la “Universidad de las profesiones”

Más allá de los fines concretos de la ESAD, un vistazo rápido a su oferta educativa revela su adhesión a un patrón general: la tendencia profesionalizante de las instituciones educativas en el nivel superior, predominante en toda la educación universitaria de América Latina. La propia declaratoria sobre la oferta académica de la ESAD lo reconoce:

El Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia, de la Secretaría de Educación Pública, ofrece una opción educativa basada en el desarrollo de competencias profesionales mediante el uso de las Tecnologías de la Información y

<sup>92</sup> Clark, Burton, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, op. cit., p. 53.

<sup>93</sup> Los estudios de técnico superior pueden ser continuados para adquirir el título en licenciatura/ingeniería. Página oficial de la ESAD, en [www.abiertayadistancia.sep.gob.mx](http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx), (consultado el 20 de mayo del 2011).

de la Comunicación (TIC). La oferta educativa ofrece tanto el título de Técnico Superior Universitario como el grado de licenciatura o ingeniería.

Las carreras que se ofrecen, son el resultado del análisis de los siguientes puntos:

- Carreras con mayor saturación
- Ingreso promedio mensual por áreas de conocimiento
- Tendencias del mercado laboral a nivel nacional e internacional
- Carreras emergentes con mayor demanda

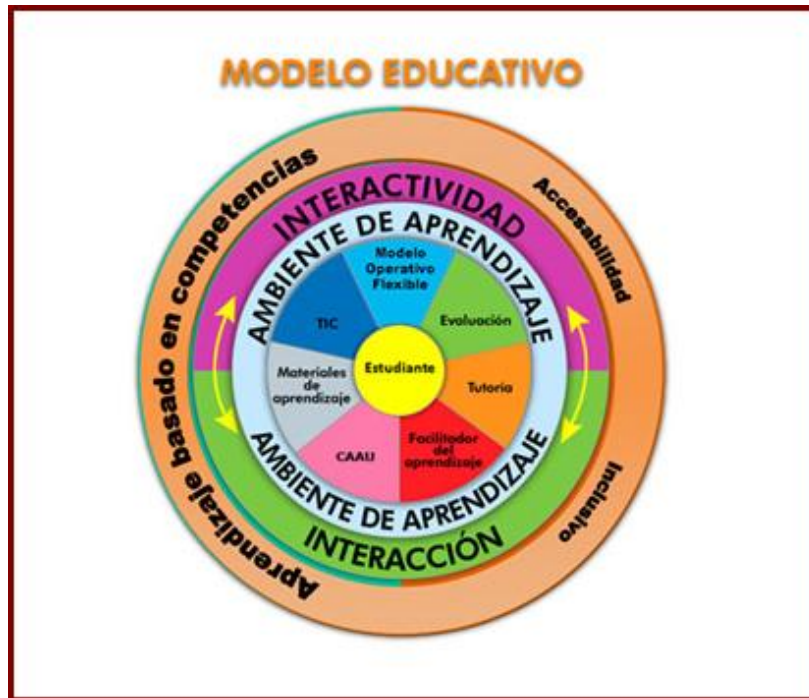
Por tanto, nuestros estudiantes están inscritos a programas que tienen cabida y proyección en el mercado laboral, en el que colaborarán activamente como agentes del desarrollo regional y nacional.

Su modelo educativo ratifica adicionalmente esta tendencia (esquema 1):

El modelo se vincula con el contexto social desde su enfoque basado en competencias y la aplicación de los conocimientos y habilidades proyectada para las estancias y estadías de los estudiantes en el sector laboral, como parte de su formación profesional.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> **“Principales características del modelo educativo:** *Centrado en el estudiante:* el Programa coloca al estudiante como el centro del quehacer educativo, al concebirlo como el actor principal del mismo / *Flexible:* el estudiante organiza y decide su ritmo de estudio; además que tienen la libertad de elegir el grado académico que quiera alcanzar o el que más se acomode a sus necesidades personales. / *Inclusivo:* el Programa ha sido diseñado para atender a personas con algún tipo de discapacidad motriz, auditiva y visual, atiende a jóvenes recién egresados del nivel medio superior y a personas que llevan mucho tiempo fuera del ámbito escolar. / *Utiliza tecnología de vanguardia:* el programa ha sido dotado de infraestructura tecnológica con equipo de vanguardia, con la finalidad de crear las condiciones que optimicen todos los procesos educativos, académicos y administrativos. / *Accesible:* los estudiantes pueden realizar sus actividades desde cualquier lugar y en cualquier momento. *Interactivo:* la interactividad del modelo está garantizada, no sólo por la posibilidad de que el estudiante interactúe con el facilitador del aprendizaje o su tutor, sino también por la incorporación del aprendizaje colaborativo con miras a promover la formación de redes de conocimiento entre los mismos estudiantes”. Página oficial de la ESAD, en [www.abiertayadistancia.sep.gob.mx](http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx), (consultado el 14 de mayo del 2011).



Esquema 1

Modelo educativo. Fuente: página oficial de la ESAD<sup>95</sup>

También en la declaratoria sobre su modelo pedagógico se enfatiza el interés de promover el modelo por competencias, fincado en el “constructivismo social”. Y sólo marginalmente refiere un interés de formar en un sentido más integral, desde el punto de vista personal pero no epistémico (esquema 2):

El modelo pedagógico del Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia está orientado al desarrollo de competencias profesionales mediante el aprendizaje activo, significativo y colaborativo, a la par de una enseñanza mediada por la tecnología. Además de que se encuentra cimentado en los principios de: andragogía (que es la disciplina que enfocada en el estudio de la educación de los adultos y define las características de su aprendizaje), constructivismo social (como la perspectiva teórica que soporta el desarrollo del sistema educativo, en el contexto

<sup>95</sup> Página oficial de la ESAD, en [www.abiertayadistancia.sep.gob.mx](http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx), (consultado el 14 de mayo del 2011).

social y, desde ahí, en lo pedagógico), aprendizaje significativo (puesto que el conjunto de los elementos desplegados busca provocar una reconfiguración guiada de los esquemas mentales) y aprendizaje colaborativo (como una característica definitoria del constructivismo, así como para definir la metodología de aprendizaje). Estos cuatro elementos se conjugan para ofrecer un modelo educativo centrado en el estudiante, atender sus necesidades educativas, así como contribuir a una formación personal y profesional continua [...]

El modelo pedagógico se ve reflejado en el diseño educativo de la institución porque promueve una educación integral de los estudiantes, mediante el desarrollo de competencias que van más allá de la práctica específica de la profesión; pues se propicia que éstos adquieran conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que les permitan desenvolverse tanto en lo profesional y laboral como en lo personal.



Esquema 2

Modelo pedagógico. Fuente: página oficial de la ESAD<sup>96</sup>

<sup>96</sup> Página oficial de la ESAD, en [www.abiertayadistancia.sep.gob.mx](http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx), (consultado el 28 de agosto del 2011).

En el texto “Una conceptualización general del cambio disciplinario y organizacional”, Rollin Kent explica la diferencia entre la “universidad de las profesiones” y la “universidad de la ciencia”.<sup>97</sup> La primera no traspasa la frontera de los centros de educación profesional; mientras que la segunda integra las funciones de enseñanza e investigación, incorporando estudios de posgrado, con sólida base en el desarrollo de las disciplinas de conocimiento.

Así, surgida en septiembre del 2009, la ESAD es una entidad creada en el contexto universitario de Latinoamérica, caracterizable por una base disciplinar “liviana”<sup>98</sup>, orientada a la formación de profesionistas. Esto ratifica la fuerza histórica de la licenciatura en la región, así como una cierta inclinación actual a la formación técnica, que debilita aún más la conformación de tradiciones disciplinares y excluye particularmente los conocimientos humanísticos o de las ciencias sociales.

¿Por qué? ¿Podría esperarse otra cosa de una modalidad a la que se atribuye educar de forma inmediatista y “compensatoria”? ¿Puede la educación a distancia concentrar las tres funciones reconocidas como típicas de la universidad (docencia, investigación y difusión de la cultura)? La experiencia de otras universidades extranjeras parece demostrar que sí, como la *Open University* o el propio caso de la UNED. Entonces, ¿qué conclusión se puede obtener si ni siquiera las modalidades típicamente innovativas ni los convenios con instituciones expertas parecen alcanzar para generar proyectos que permitan la transformación de la educación superior mexicana? ¿Tienen las universidades de nuestro país vocación científica o seguirán cumpliendo su rol tradicional de formar profesionistas, al margen de unas contadas excepciones? ¿Por qué ni siquiera se apuesta por dignificar la preparación técnica, sin pretender asimilarla a la educación superior?

---

<sup>97</sup> Kent Serna, Rollin, *et al*, *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*, México, DIE – Plaza y Valdés, 2003, p.33.

<sup>98</sup> Expresión propia de Burton Clark. Tal liviandad es atribuida a la existencia de reglas de funcionamiento menos consolidadas, menor tradición, un conjunto menos sólido de valores y poco compartidos, etc.



Hoy, la tecnología digital abre posibilidades insospechadas, con la creación de campus virtuales, recursos de simulación e interactividad muy complejos, y mecanismos para la creación de redes de comunicación y vinculación con capacidades ilimitadas que permitirían la interacción entre investigadores, docentes, estudiantes, profesionales, y miembros varios de la sociedad, franqueando las fronteras entre tales ámbitos, quizá artificialmente escindidos.

No obstante, como entidad educativa, la ESAD no ha portado una designación específica estable (“universidad”, “institución”, “escuela” “colegio”, etc.), dotándola de una naturaleza institucional ambigua. En las vísperas de su fundación, la SEP anticipaba la creación de una “Universidad Nacional a Distancia”. Pero su lanzamiento se hizo sin rótulo, simple y llanamente como “Educación Superior Abierta y a Distancia” (ESAD). Más tarde, el video institucional se refiere a ella como la “Universidad Abierta y a Distancia de México (UADM), una verdadera opción de futuro”. En el portal, han podido leerse *slogans* con apelativos diversos: “Intégrate a nuestra universidad virtual”, “Bienvenidos a *universidad* virtual” o “Ahora, la universidad está al alcance de mis manos”. Esto confirma la observación recogida por Rollin, de Moura Castro y Levy, quienes sostienen una profusa incongruencia terminológica en la caracterización de los establecimientos educativos, entre su definición, organización y operación.<sup>99</sup>

Así, sin contar con todas las cualidades de una institución universitaria, la ESAD se halla en el umbral de la “universidad de las profesiones”. Su tibio posicionamiento inicial desalienta la confianza en este sentido u en otro más ambicioso: el de poder constituirse como universidad virtual capaz de reposicionar a México en la modalidad educativa a distancia, incluso en el nivel de América Latina, como ella misma se ha propuesto hacerlo.

Esto, con el agravante de que no se sostiene con solidez su naturaleza de modalidad “abierta”.

---

<sup>99</sup> Kent Serna, Rollin, *et al*, *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*, *op. cit.*, p. 30.

### C. La ESAD: ¿Un proyecto sin doctores?

Si el establecimiento de los fines depende de las características de los actores que operativizan las funciones de la institución, se comprende por qué el viraje necesario para un cambio de rol de las universidades mexicanas puede tener un eje en el perfil del docente que es adscrito. Esto es, un docente-investigador, más que un docente-profesional. Y si incluso existe una tendencia a profesionalizar los posgrados en el nivel de maestría, la alternativa necesaria para desarrollar la investigación parece ser incorporar doctores.

En el texto, “Un siglo buscando doctores”, Manuel Gil Antón advierte que en México, a propósito de las políticas educativas de evaluación, y en ese marco de los programas de estímulo al mejoramiento del desempeño docente (en particular del PROMEP, creado en 1996), se está perfilado el surgimiento de “universidades de doctores”<sup>100</sup>, en tensión con las universidades en las que la actividad académica se vertebra alrededor de sujetos poco especializados, cuya formación se limita a licenciatura. En contraste, la tendencia empuja a rebasar tanto el ejercicio profesional como la labor docente, para aproximarse a la práctica de la investigación como actividad de tiempo completo.

Como lo señala el autor, pocas objeciones podrían oponerse a la conformación tendencial de estos cuadros académicos institucionales con base en “perfiles deseables”. No obstante, el esquema sigue siendo un ideal que en los hechos produce una reacción desesperada por conseguir resultados a toda costa, en forma real o aparente: irracional dinámica de asignación y erogación de recursos económicos con resultados superficiales, credencialismo, generalización de indicadores que trivializan la práctica de la evaluación y, quizá lo más grave, incitación al alineamiento de las prácticas a perfiles impuestos por encima de una auténtica formación comprometida y rigurosa.

---

<sup>100</sup> Gil Antón, Manuel, “Un siglo buscando doctores”, *Revista de la Educación Superior*, volumen 29, número 113, México, enero-marzo del 2000, p. 42.

La paradoja consiste en que el sistema alienta la conformación y consolidación de “universidades de doctores” y al mismo tiempo permite (e incluso genera) la existencia de proyectos institucionales de “perfil no deseado”.

En el caso de la ESAD, bajo una condición institucional incierta (que no se sabe si adolece de indefinición u obedece a criterios de plasticidad que le permitirían definir sus alcances sobre su propio ejercicio) pero orientada claramente hacia la “universidad de las profesiones”, parece difícil esperar de ella ser una “universidad de doctores” (con docentes doctores y/o con una misión de impulsar al estudiantado hacia la formación doctoral), ya que su compromiso básico es “formar profesionistas de alta calidad”.<sup>101</sup> En el caso de la educación a distancia el problema se intensifica si se considera que, además de la formación disciplinar especializada, sería deseable contar con la pericia en materia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Tales carencias podrían hacer que la experiencia inicial del país de contar con una institución en el nivel superior en las modalidades exclusivas abierta y a distancia se perciba como desafortunada. No obstante, en ciernes, la ESAD tiene la oportunidad de nacer con tutores y facilitadores maestros o doctorados, bajo la lupa de una formación auténticamente disciplinar, y con el compromiso de seguir y desarrollar verdaderos esquemas innovativos. Desde allí, cabría la posibilidad de reorientar su perspectiva profesionalizante, si no hacia un estricto cauce disciplinar, sí bajo el abrigo del rigor académico que posibilite la dignificación de la formación técnica, en coexistencia de la docencia con labores de investigación y difusión de la cultura, bajo una lógica distinta a la presencial. Con el tiempo, enmendar sería más difícil.

---

<sup>101</sup> Estas observaciones deben matizarse. En lo que atañe a la formación doctoral, se ha notado que para ella no se requieren de herramientas o plataformas tecnológicas muy sofisticadas, por lo que su impulso por medio de la educación virtual a distancia no suele ser conveniente. *Cfr.* Silvio, José, “Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe”, en Silvio, José, Rama, Claudio, Teresa, María, *et al*, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, *op. cit.*, p. 26.

Sin embargo, es sabido que investigación y docencia tienden a ser excluyentes<sup>102</sup>, quizá especialmente en modalidades no presenciales. Además, la característica típica de la educación a distancia de ser altamente centralista, considera en el centro de su diseño a un pequeño grupo de expertos calificados, y alrededor de él a una red de académicos de mediana talla operando en las distintas terminales de la plataforma tecnológica. De otro modo, al menos en un esquema de acceso público a los servicios educativos, los costos aumentarían y serían tendencialmente insostenibles, previendo que la educación a distancia por su propia naturaleza tiende a masificarse.

De hecho, la reciente convocatoria para laborar en la ESAD, lanzada por la Subsecretaría de Educación Superior (SES-SEP) en abril del 2010<sup>103</sup>, acepta como candidatos a profesionistas con pregrado o preferentemente con maestría. Se espera de ellos el dominio de los contenidos temáticos, y un adecuado manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como habilidades de expresión escrita. Es decir, ninguna pretensión explícita de contar con doctores.

En suma, haciendo un juego de palabras con las expresiones de Manuel Gil<sup>104</sup>, y recuperando su intención irónica, se puede decir que la ESAD parece sumarse a la producción de licenciados ilusos, respaldados por un credencialismo sistémico, sin la promesa de contar con doctores.

---

<sup>102</sup> Cfr. Hackett, Edward, "La ciencia como vocación en los noventa", *Revista Universidad Futura*, volumen 4, número 13, México, UAM, 1992.

<sup>103</sup> "Convocatoria 2010 tutores/as y facilitadores/as", Página oficial de la ESAD, en <http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx/images/pdfs/convocatoria.pdf>, (consultado el 10 de mayo del 2010).

<sup>104</sup> "Todo un siglo buscando doctores: al inicio y al final de manera enfática. Y en medio, la ilusión de un país de licenciados al que ahora se le opone la universidad de doctores". Gil Antón, Manuel, "Un siglo buscando doctores", *Revista de la Educación Superior*, volumen 29, número 113, *op. cit.*, p. 42.

## La perspectiva crítica

La aplicación de algunas categorías propias del enfoque funcionalista permite un diagnóstico poco halagador: La fundación de la ESAD no soporta una prueba preliminar sobre su solidez inicial, ni siquiera bajo los criterios de la interpretación preponderante de lo que debe ser una institución de educación superior.

Sucintamente pueden ser enlistados los elementos que la desacreditan desde dicha mirada:

- Surgimiento apresurado al margen de la experiencia nacional especializada.
- Fines inciertos, cuyo proceso definitorio padece en la improvisación, el inmediatez y la simulación.
- Oferta educativa signada por la “pertinencia” y el afán profesionalizante, mayoritariamente de corte técnico, al margen de un interés formativo de amplio espectro.
- Modelo educativo por competencias, alineado a la intencionalidad productivista.
- Diseño institucional endeble, plagado de inconsistencias, sin identidad prefigurada y sin una acreditación sólida de su carácter “abierto”.
- Laxitud en los requisitos de contratación del profesorado y capacitación escasa o sin impacto real en la permanencia o salida de los docentes de la institución.
- Atención masificada, de tipo industrialista, antes de la maduración del proyecto.

Además, con base en lo antes expuesto, cabe formular otras preguntas que aún no tienen respuesta en relación con al establecimiento de la ESAD: ¿Por qué se recurrió a la asesoría de la UNED para forjar esta institución educativa a distancia y en qué consistió su participación? ¿Qué negociaciones políticas la hicieron

posible? ¿Por qué la oferta educativa es tal, y bajo qué criterios fue establecida?<sup>105</sup> ¿Se respetó el presupuesto anunciado al inicio del proyecto y cómo se gastó?<sup>106</sup> Lamentablemente, la reciente creación de la ESAD todavía es motivo de suspicacias. En tal sentido, ante una petición formal con respaldo institucional (ver anexo) de quien esto redacta, las autoridades correspondientes rechazaron dar a conocer las características del convenio y los documentos fundacionales de la ESAD.

Desde la perspectiva crítica, la tesis de este trabajo es que la ESAD surge como efecto de la retórica política, con pretensiones de legitimación del gobierno en turno, lo cual pasa –cuando menos– por la ampliación industrialista de la cobertura para procurar las cifras<sup>107</sup>, más que con intereses genuinamente educativos.

En otras palabras, la ESAD parece obedecer a una necesidad de eficientismo y vanguardismo, por lo que no ha nacido como auténtica alternativa para la ampliación de la cobertura y la democratización del sistema educativo en el nivel superior –por antonomasia, el parámetro de validación de esta modalidad de educación.

Así ocurre un encubrimiento de sus fines reales por otros aparentes. O más exactamente, un desplazamiento del fin (proyecto) en medio (instrumento) para otro fin ajeno (interés particular) a la intencionalidad declarada o legítimamente buscada (beneficio social). Se trata, pues, de la supeditación de los fines

---

<sup>105</sup> Se sabe que para el establecimiento de la oferta educativa se realizó un diagnóstico. Esto puede significar lo que sea, pero es difícil pensar que ello se haya incorporado una prospectiva sobre las necesidades nacionales –y locales– del país.

<sup>106</sup> El presupuesto que se destinó cuando el proyecto fue anunciado fue de 150 millones de pesos. Cfr. Avilés, Karina. “Tuirán: la SEP abrirá nueva universidad en septiembre”, *La Jornada*, México, 24 de febrero del 2009.

<sup>107</sup> Datos disponibles en la misma página de la ESAD informan que a menos de un año de su apertura la matrícula es de unos 57 000 inscritos, a lo largo y ancho del país. Y si bien la deserción es enorme, al arrancar los cursos cada grupo ronda los 50 estudiantes. Los profesores (denominados “facilitadores”) están siendo contratados sin una exigencia deseable sobre la afinidad de sus perfiles respecto de las materias a impartir, ni son capacitados suficientemente, sobre todo en lo que refiere al dominio de los contenidos de la materia. Parece que se trata, de “despachar” la demanda educativa, por encima de la pretensión de “formar” profesionistas (incluso en la lógica profesionalizante ya descrita).

teleológicos a las finalidades pragmáticas, por la que aquéllos quedan instrumentalizados por éstas.

La diferencia clave se halla en la distinción entre los conceptos de instrumentación e instrumentalización, mismos que suelen emplearse indiscriminadamente. La propuesta es atribuirles connotaciones específicas, de modo que, como se ha señalado (véase *supra*, p. 45) el primero quede referido al nivel de concreción práctica y operativa de una formulación teórica que justifica por ella misma la elección de tales o cuales mecanismos y herramientas para ese efecto, y el segundo a una subsunción de dicha elección a criterios metateóricos, normalmente político-ideológicos.

No obstante, puesto que es imposible dissociar los criterios de instrumentación técnica de toda posición política –al tiempo que lo político guarda una dimensión ética irrenunciable–, debe reconocerse que aquella se hace bajo el sello de un criterio no sólo teórico-epistemológico, sino ideológico. Pero es cuando éste prima sobre aquél, enmascarándolo, que debe hablarse de instrumentalización<sup>108</sup>. En este sentido, es vano pretender que la educación a distancia o cualquier proyecto educativo no sean instrumentados (instrumentación pedagógica).

En suma, parece que el uso político del proyecto educativo subyace a la fundación de la ESAD. Desarrollado en un contexto de improvisaciones a pesar de la incorporación en la programación sectorial del sexenio, la creación de una universidad virtual a distancia para México ha quedado sujeta a un discurso vacío que refuncionaliza las demandas de democratización del sistema educativo, de garantía de acceso a la educación y ampliación de la cobertura, de reincursión en

---

<sup>108</sup> Término derivado de la conceptualización sobre la razón instrumental. En su origen, este concepto crítico alude a los excesos en que derivó la pretensión ilustrada de dominar antropocéntricamente la realidad, perdiendo de vista los fines esenciales que convienen para regir el destino de la humanidad con medios legítimos. Véase: Horkheimer, Max, “Medios y fines”, *Crítica de la razón instrumental*. La Plata: Terramar Ediciones, 1967, pp.15-63.

modalidades innovativas respaldadas jurídica y pedagógicamente por la historia y el presente para legitimarse políticamente en este sector.



### **III. HACIA UN MODELO TEÓRICO ALTERNATIVO PARA LA FUNDAMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA A DISTANCIA**

Tras haber señalado como deficiencia radical el diseño de la ESAD, en este capítulo se discuten primeramente algunos modelos de desarrollo institucional propuestos en la actualidad para la educación superior, a fin de valorar el que sería más apropiado para aquella, según las funciones esenciales que atañen a la universidad pública.

En un segundo momento se argumenta la razón por la cual el paradigma de la universidad virtual en red es el más apropiado para una universidad nacional pública a distancia.

Finalmente, en la tercera parte de este capítulo se plantea la pedagogía crítica como teoría que posibilitaría una mirada más amplia sobre la educación virtual, al tiempo de recentrar la comunicación como núcleo de lo educativo en torno a cualquier modalidad, en especial la educación a distancia para avanzar hacia un planteamiento alternativo.

#### **1. Paradigmas educativos para la educación superior pública a distancia**

Según se ha revisado, la educación a distancia en México como proyecto gubernamental se halla ampliamente replegada hacia la implantación de paradigmas educativos externos, de corte global, en el contexto de los nuevos escenarios de las políticas públicas. Bajo la insistencia de la necesaria modernización del sistema, y desde ella la asunción implícita de una carencia interna de modelos, los modelos exógenos buscan ser al mismo tiempo un instrumento de ajuste a las recomendaciones de los organismos internacionales. Los paradigmas o modelos educativos han de ser entendidos como representaciones de las relaciones deseables para los procesos relativos a la

educación, incluidos los de desarrollo institucional, así como los de enseñanza-aprendizaje o didácticos.

Tal como se expuso expuesto en el primer capítulo de este trabajo, la primera influencia en este sentido es la búsqueda de un *modelo general de virtualización*, por el que la educación a distancia avance en la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación de última generación, en sintonía con la construcción de una pretendida sociedad del conocimiento.

Allende de esta tendencia general de la modalidad, cinco son los paradigmas educativos y de desarrollo institucional que predominan para la universidad, y que son extensivos, por tanto, a la educación superior a distancia. A saber, el paradigma de las industrias culturales, el de internacionalización, el sociocultural, el tecnoeducativo y el de la universidad en red. El primero de ellos ha sido explorado por Claudio Rama, los otros cuatro por Rocío Amador Bautista a lo largo de diversos textos.

### **A. *Paradigma de las industrias culturales***

El paradigma de las industrias culturales fue ampliamente posicionado durante la segunda mitad del siglo pasado para un vasto espectro de actividades, cuya producción arrojaba resultados intangibles, dispuestos al consumo masivo y con una finalidad lucrativa. Al conjunto de esas actividades ha sido incorporada progresivamente la educación.

El concepto de industria cultural fue acuñado críticamente a mediados del siglo XX por la Escuela de Frankfurt, tras recoger la propia denominación que las tradicionales ramas dedicadas a la creación inmaterial comenzaron a hacer de sí

mismas<sup>109</sup>. La conceptualización de Theodor Adorno y Max Horkheimer quiso dar cuenta del cambio radical que se estaba generando tanto en la forma de producción de la cultura como en el lugar social de ésta; cambio que conducía a su reificación.

Hoy en día el concepto de industria cultural es empleado para referir a las empresas encargadas de la ideación, producción, reproducción, conservación, comunicación y comercialización de bienes y servicios culturales (en general concebidos como mercancías), organizados por un capital que se valoriza y destinados a su difusión y consumo masivos, nacional e internacional, en amplios sectores de la población, con fines de información y/o entretenimiento.

Para algunos, las industrias culturales son clave en la promoción y el mantenimiento de la diversidad cultural y en el acceso democrático a ella. No obstante, para quienes conservan la lectura inquisitiva de la Escuela Crítica, su función es la de propagar y reproducir ideológica y socialmente en términos esquematizados, estandarizados o de serialización determinados contenidos simbólicos a favor del sistema. Es decir, el terreno de su desenvolvimiento es el de la hegemonía.

Según se enfatice tal o cuál actividad y postura, las industrias culturales han sido también llamadas “industrias comunicacionales”, “industrias creativas”, “industrias del contenido”, “industrias de la información”, “industrias del conocimiento” o incluso “industrias de la conciencia”.

En los hechos, García Canclini subraya que estas industrias “son el sector más dinámico del desarrollo social y económico de la cultura, el que atrae más inversiones, genera mayor número de empleos e influye a audiencias más amplias

---

<sup>109</sup> Cfr. Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W., *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, 1969, p. 166.

en todos los países”<sup>110</sup>. Esto refleja el viraje hacia la nueva economía, en la que se da la sustitución de la producción de mercancías por la de información y conocimiento, que son los vectores fundamentales o “valores agregados” de aquella.

El posicionamiento de los productos y servicios culturales de cada país en el mercado internacional define la fortaleza de sus industrias culturales en el mundo, y desde ella la mayor o menor capacidad de expandir los contenidos que le son propios. Como cualquier producto disponible al consumo, los culturales quedan sujetos a las leyes de la oferta y la demanda. Tal posicionamiento suele depender no sólo de la calidad de la producción cultural, sino fundamentalmente de la estrategia de *comercialización* que los impulse, ligada al tipo de soporte comunicacional e *infraestructura tecnológica* de que se disponga. De manera que, con frecuencia, los instrumentos y las formas de promoción (medios) terminan siendo mucho más relevantes que los contenidos, pero por ello mismo devienen en herramientas eficaces para la inducción de mensajes específicos.

Respecto del ámbito de la educación, las industrias culturales se posicionaron primero como un sector de apoyo. Pero su modelo ha sido incorporado progresivamente de manera directa para emular sus mecanismos en los procesos educativos propiamente dichos. En particular, con la virtualización, la educación a distancia refrenda su vocación como modalidad para la atención masiva de la demanda educativa, lo que la aproxima a esquemas industrialistas de serialización. Al mismo tiempo, es una de las modalidades más fácilmente comercializables.

---

<sup>110</sup> García Canclini, Néstor, “Las industrias culturales y el desarrollo de los países americanos”, en <http://www.reddebibliotecas.org.co/sites/Bibliotecas/News/Documents/Repositorio%20OEA/Educacion%20y%20cultura/Las%20industrias%20culturales%20y%20el%20desarrollo%20en%20los%20países%20americanos.pdf>, (consultado el 1 de diciembre del 2010).

## B. Paradigmas de *Internacionalización*, el *Sociocultural* y el *Tecnoeducativo*

La teoría de las industrias culturales es tan influyente que otros de los paradigmas educativos y de desarrollo institucional propuestos se suelen mantener dentro del mismo marco conceptual. La distinción entre ellos parece ser una cuestión de enfoques y prioridades entre sus elementos, pero no una diferencia sustancial en términos de propósitos y finalidades.

En el texto “Industrialización y comercialización de la formación a distancia”, Rocío Amador Bautista recoge otros paradigmas más de desarrollo estratégico, propuestos a las universidades e instituciones de educación superior públicas frente a nuevos modelos de cambio orientados por las políticas de los organismos mundiales: el de *internacionalización* (de integración económico-política planetaria), en sintonía con los procesos de globalización; *el sociocultural* (de entendimiento intercultural), cuya preocupación se centra en los efectos de tal integración entre comunidades académicas y áreas de conocimiento; y *el tecnoeducativo* (de expansión y progreso de las tecnologías de información y comunicación), cuyo desafío es la incorporación de tales tecnologías y la generación de nuevos métodos y prácticas de enseñanza-aprendizaje con base en ellas.

La autora señala que aunque los tres son distintos entre sí, todos convergen en el *desarrollo tecnológico*, la industrialización y la *comercialización* de los productos educativos.<sup>111</sup>

Estos tres elementos de coincidencia, explica, fueron conceptualizados y analizados por un grupo de especialistas tanto de la Universidad de París XIII, como de la Universidad de Quebec.

---

<sup>111</sup> Cfr. Amador Bautista, Rocío, “Industrialización y comercialización de la formación a distancia”, en Amador Bautista, Rocío y Chehaybar, Edith (coords.), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México, CESU-UNAM, 2003.

Los expertos señalan que dicho *desarrollo tecnológico* se encuentra marcado por la convergencia tecnológica de telecomunicaciones, informática, y audiovisuales, lo que termina por posibilitar un nuevo paradigma de innovación asociado a la digitalización.

Por su parte, la *industrialización* queda ligada a un tipo de organización de la producción, que incluye los recursos financieros, los recursos técnicos y el trabajo según su división social.

Finalmente, la *comercialización* queda marcada por la conversión de los objetos y servicios en mercancías, reguladas por la lógica del mercado. En educación, su legitimidad crece ante la necesidad de allegarse de nuevas formas de financiamiento y por la necesidad de vinculación con otros sectores productivos.

Las conexiones entre estos tres elementos son evidentes. Por un lado, sin desarrollo tecnológico no es posible sostener un esquema industrial; por otro, el sello de la industrialización es el empeño productivista que tiene por objetivo último la traducción de valor en ganancia, para lo cual se requiere insertar el producto o servicio en cadenas de distribución y consumo. Y, por último, la comercialización es a su vez facilitada por los propios mecanismos de la tecnología.

Así, se observa que los tres paradigmas de desarrollo institucional transitan hacia un nuevo mercado de la educación sustentado en la producción masiva (de contenidos y sujetos), la comercialización de ofertas educativas curriculares y extracurriculares, así como de productos de la investigación, todo lo cual es facilitado por los avances tecnológicos.

Bajo la perspectiva propia, el predominio y afianzamiento del paradigma de las industrias culturales, y por lo tanto el resto de los modelos a él vinculados, no sólo es criticable por su sujeción al modo de producción capitalista. Además, entraña una contradicción estructural: que los esfuerzos para transitar de una sociedad

industrial a una del conocimiento (post-industrial) pase por impulsar precisamente aquello que se pretende superar, esto es, el industrialismo.

Para Claudio Rama, esta contradicción es aparente; es apenas una paradoja propia de una etapa de transición –en la que nos encontramos– entre la sociedad industrial y la sociedad de la información. Esta interpretación, si bien tiene el acierto implícito de aceptar que todavía no hemos arribado a una sociedad del conocimiento, tiene el desacierto de fraguar como mal necesario la eclosión de las industrias culturales como figuras de tránsito hacia un orden siempre más promisorio.

Para Canclini, en una visión más compleja, las industrias culturales poseen una doble faceta, por cuyo desdoblamiento se reconocería al menos un posible aspecto positivo: no ser sólo fuente de recursos económicos, sino también fuente de identidad y cohesión social. Bajo este enfoque dual, las industrias culturales no sólo serían deseables por sus competencias para contribuir al desarrollo de la economía, sino porque tal afianzamiento económico podría favorecer la creatividad y la diversidad cultural.

Para otros, existen mejores opciones para la creación de estos circuitos de generación, procesamiento, transmisión y aprovechamiento de bienes y servicios culturales, de beneficios económicos, sociales, e incluso políticos. Se trata de las redes. Postura retomada como propia en esta investigación, que no obstante debe precisarse.

### **C. Paradigma de *Universidad en red***

A contrapelo de cadenas lineales o circuitos cerrados, una red es un intrincamiento de relaciones complejas, anudadas en diversos puntos llamados nodos, sin un comienzo o término delimitados.

La incorporación de la noción de red al debate sobre las principales tendencias y desafíos de la educación superior se haya vinculado a su uso cada vez más difundido para referir las nuevas dinámicas de las comunidades científicas y disciplinarias en el ámbito de la investigación, asociada a su internacionalización y “desterritorialización”. Todo ello ha promovido diversos análisis sobre la emergencia de redes universitarias, redes de enseñanza y de investigación, redes de aprendizaje, y redes de cooperación académica, entre los que destaca el *Informe Mundial de la UNESCO*, del 2005, “Hacia las sociedades del conocimiento”, los que a su vez han inspirado la idea de crear una Universidad en Red<sup>112</sup>.

Nuevamente, la investigadora Rocío Amador Bautista es quien estudia este paradigma de desarrollo institucional.

El concepto de *universidad en red* es definido como “espacio de institucionalización y legitimación de la organización de las comunidades que interactúan por medio de internet (relaciones informacionales)”<sup>113</sup>. En otras palabras, pretende dar formalidad a un conjunto de interacciones que de hecho ocurren, facilitadas por las nuevas tecnologías, vertebradas por esquemas de organización no tradicionales y bajo claros ejes temáticos de integración.

La noción de red es aquí polisémica. Sus acepciones aluden a tres niveles distintos:

- *Paradigmas informacionales*: Referidos a la infraestructura física que posibilita la convergencia tecnológica de los sistemas de telecomunicación, informática y cómputo en redes telemáticas (nivel técnico).

---

<sup>112</sup> Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Hacia las sociedades del conocimiento*, París, UNESCO, 2005.

<sup>113</sup> Amador Bautista, Rocío, “La universidad en red. Un nuevo paradigma de la educación superior”, *Revista Mexicana de investigación educativa*, volumen 11, número 28, México, *op. cit.*, p. 159.



- *Modelos de organización social*: Asociados a las conexiones o lazos entre individuos y colectividades (nivel simbólico).
- *Criterios de interconexión espacial*: Vinculados a los principios por los que se hace legítimo entablar lazos con tales o cuales instancias o actores, como si efectivamente estuviesen cerca unos de otros, creando un sentido de unidad o de proximidad (nivel ideológico).

Las dimensiones físicas, sociales y espaciales de la red permiten construir este nuevo campo de interacciones humanas, denominado *ciberespacio*, donde se reconocen diferentes realidades representadas y simbólicas.<sup>114</sup>

El paradigma de la Universidad en red es, pues, complejo. No sólo porque concentra estas distintas connotaciones del concepto de red, sino porque ofrece versiones abiertas sobre la reconfiguración posible de la universidad, en un contexto en el que las tradicionales fórmulas de organización y funcionamiento de los espacios educativos tienden a ser rebasadas.

Por un lado, la universidad en red no escapa a la incorporación de los elementos definitorios del paradigma de las industrias culturales. Antes bien, tiende a suscribirlos y puede potenciarlos. Rocío Amador Bautista explica:

[...] en el nuevo paradigma de la universidad en red se institucionaliza la informacionalización de las nuevas formas de organización social, que se expresan en los procesos de enseñanza y aprendizaje *mediados por las tecnologías* de información y comunicación, y la economía global como modelo de expansión o *internacionalización* de la información y el conocimiento, que implica la *comercialización*.<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> *Ídem.*

<sup>115</sup> *Ídem.*

De este modo, no todo esquema de universidad en red es auténticamente deseable. Como la misma autora lo señala, el riesgo de poner énfasis en la necesidad de potenciar el desarrollo tecnológico para internacionalizar, industrializar y comercializar la educación, capitalizando las alianzas, puede derivar en hacer de la creación de redes un vehículo de legitimación de liderazgos con el fin último de crear nuevos mercados educativos. Por donde la finalidad de formación integral quedaría extraviada o relegada a planos secundarios.

Por otro lado, en virtud del carácter abierto de las redes, la posibilidad de rebasar el imperativo industrialista no parece una quimera. Es este paradigma el que, en una versión de él que todavía está por crearse, ofrece la mejor alternativa de reacomodo de la universidad en general y de despegue democratizante de la educación superior a distancia.

## **2. Universidad virtual en red: espacio de institucionalización y construcción de bloques sociales**

Como ya ha sido señalado profusamente en el primer capítulo de este trabajo, la revolución digital ha producido transformaciones estructurales en las maneras de entender la educación a distancia. Por tanto, es comprensible que haya generado también transformaciones en las maneras de institucionalizarla.

Entonces, aunque el surgimiento de las universidades a distancia por medios tradicionales se puede situar en la década de los setenta, a la luz de la paradigmática Open University del Reino Unido, las universidades virtuales constituyen un fenómeno reciente a escala mundial de mediados o fines de los '90, detonado con la llegada de Internet.<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> Excepciones fueron la ya mencionada Universidad de Phoenix y el Instituto Tecnológico de New Jersey, pioneros desde 1988 de la educación virtual, incluso antes del uso generalizado de Internet como red de redes mundial (hecho que ocurrió hacia 1994, con el perfeccionamiento de la World Wide Web). Silvio, José, "Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el

Si la universidad a distancia puede especificarse por administrar y desarrollar programas académicos de nivel terciario en modalidades no escolarizadas, sin restricciones de tiempo y lugar a fin de posibilitar cierto aprendizaje; la universidad virtual se caracteriza además por simular un espacio universitario *en línea* en forma de portal, al que el estudiante *accede* para participar sincrónica o asincrónicamente, según las actividades programadas o propuestas en él. Por su propia naturaleza, su rasgo fundamental es operar mediante las tecnologías digitales más avanzadas para replicar los componentes y funciones sustantivas de una universidad físicamente establecida; entre ellos: aulas, bibliotecas, laboratorios, cubículos de profesores, auditorios y salones de conferencias, centros culturales, áreas administrativas y sociales; y de otra parte, procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y socialización.

Fincadas en plataformas tecnológicas, las universidades virtuales son necesariamente universidades trabajando en red en la primera acepción de este concepto. De modo que cuando aquí se habla de la **universidad virtual en red**, la intención no es enfatizar tautológicamente el entramado de equipos telemáticos que posibilitan la interconexión para la fundación de ese ciberespacio universitario, cuanto de subrayar la necesidad de construir comunidades simbólicas y ámbitos de acción política que aprovechen las tecnologías para articular el tejido social con los proyectos nacionales, los cuales tienen un derrotero fundamental en la educación.

En estricto sentido, pueden existir universidades *en red* presenciales (tradicionales), semipresenciales, a distancia o virtuales, si su ejercicio incorpora la vinculación constante con otras instancias propias, instituciones, organismos u organizaciones diferentes a ella (con apoyo de variados recursos técnicos), ya sean nacionales o extranjeros, de modo que por tal intercambio sean creados sentidos de comunidad y pertenencia a un cuerpo compartido de principios,

---

Caribe”, en Silvio, José, Rama, Claudio, Teresa, María, *et al*, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, *op. cit.*, p. 21.

objetivos y actividades más o menos estables. En este sentido, Amador Bautista señala que existen universidades con redes intrauniversitarias, interuniversitarias o transuniversitarias.

La fertilidad de la propuesta del paradigma de la Universidad en red aplicada a la educación superior virtual para hacer de ella una vía de formación verdaderamente democrática y emancipatoria depende de las nociones de que se partan. Por un lado, del concepto mismo de *universidad*, de la concepción sobre sus funciones y misiones, especialmente de la universidad pública; y, de otra parte, de la forma en que sea definida y caracterizada la idea de *red* en su segunda y tercera acepciones.

### **A. Tres eje definitorios de la universidad pública**

Las funciones sustantivas de la universidad quedan tradicionalmente circunscritas a su compromiso cognoscitivo, concretado en las tareas de transmisión, producción y difusión del conocimiento. La universidad es, en este sentido, un recinto de enseñanza superior en el que se trabaja por la conservación, generación, potenciación y distribución del conocimiento, mediante la docencia, la investigación y la extensión de la cultura.

Estas atribuciones no son, empero, una aspiración modesta sobre lo que debe ser un recinto de educación superior. Como lo señala Pablo González Casanova, muchas instituciones en este nivel se limitan a la enseñanza, el adiestramiento y la diseminación de los saberes hegemónicos.<sup>117</sup>

No obstante, suele soslayarse que a este **eje epistémico-cultural** definitorio de la universidad es complementario el **eje ético-político**, por el cual se decide qué, cómo y para qué generar tal conocimiento.

---

<sup>117</sup> Casanova, Pablo González, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.

Al respecto de la visión fragmentada de la universidad que considera sólo el primer eje, diversos teóricos han advertido sobre la tentación y el riesgo de pensar a la universidad como una entidad recubierta de neutralidad, con la objetividad como su núcleo duro, garantizada por la supuesta búsqueda desinteresada de la verdad.

Adriana Puiggrós, por ejemplo, subraya que la universidad pública es también un espacio político de autodeterminación soberana, en la que Estado y ciudadanía pugnan por definir los rumbos del desarrollo nacional de cara a la compleja composición del escenario interno y global. Contexto por el cual la universidad pública no sólo existe para responder pragmáticamente a las presiones del cambio social, sino para metabolizarlo resguardando siempre la producción de pensamiento crítico independiente.

Desde el punto de vista gramsciano, cuando el concepto de Estado es considerado de forma analítica (por un lado en sentido ampliado, como el conjunto de la sociedad civil y la sociedad política, y por otro en sentido restringido, limitado a los aparatos gubernativo y coercitivo), dicho espacio se revela como potencialmente conflictivo. La universidad pasa a ser un terreno de tensiones: al mismo tiempo órgano de control y poder ideológico (escamoteado frecuentemente por la figura de *autonomía*), y conciencia crítica de la sociedad, ámbito de acción y participación colectiva.

En este último sentido, existe un tercer eje definitorio de la universidad, transversal al espectro configurado por los ejes epistémico-cultural y ético-político. Se trata del **eje socio-político**, por el cual la universidad pública es comprendida como espacio de institucionalización, de estructuración de la subjetividad y de formación de ciudadanía. Se trata de un tema por demás destacado en los tiempos que corren.

Se entiende por institucionalización una forma compleja de construcción social de la realidad en términos simbólicos. En este concepto quedan implícitas tanto las capacidades instituyentes de los sujetos, como la emergencia de las instituciones que tienden a cristalizar lo instituido, así como el poder de éstas para penetrar en la subjetividad y estructurarla.

La institucionalización atañe al interés público y opera bajo poder soberano, por la cual los sujetos crean espacios de autodeterminación y consenso, asideros colectivos de amparo y regulación, cuya interiorización individual potencia la capacidad personal de devenir autónomos.<sup>118</sup> Dichos espacios son las instituciones propiamente dichas, espacios de significación social y contenido histórico.

La institucionalización provee a los sujetos sentido de pertenencia e identidad a una comunidad regida por imaginarios, principios, códigos y reglas, así como acceso a garantías y beneficios, además de deberes y obligaciones; todo lo cual permite, no sin contradicciones, cierto equilibrio inestable y la cohesión entre sus miembros en diversos grados de organicidad. Esta inclusión es la base de la estructuración de la subjetividad, pues integra al individuo a un orden sociosimbólico que posibilita la socialidad. Cuando queda desprovisto de esa protección institucional, el sujeto desestructura su sistema de socialización, y desde él su propio orden interno.

La subjetividad es producto de la incorporación de significaciones imaginarias sociales creadas por el colectivo anónimo de los sujetos, a partir de su imaginario social instituyente. El sujeto deviene dando a su pasado y a su porvenir un sentido, eligiendo un proyecto identificador y una interpretación de su historia reelaborada sin cesar. Para que este proceso pueda desarrollarse la institución debe ofrecer a la psique un sentido.<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Cfr. Castoriadis, Cornelius, *El mundo fragmentado*, Buenos Aires, Caronte, 2008, p. 124.

<sup>119</sup> Yago, Franco, *Magma: Cornelius Castoriadis. Psicoanálisis, filosofía y política*, Buenos Aires, Biblos, 2003, p. 15.

Como institución, la educación ha sido tradicionalmente entendida como uno de los vehículos más importantes para estructurar la subjetividad en los términos que la comunidad ha pactado, y desde allí como un potente instrumento de ciudadanía. Pero también ha querido ser reconocida como un espacio privilegiado de detonación de la capacidad creativa instituyente, tanto individual como colectiva.

Entre lo dado y lo potencial, la universidad parece ser ese “laboratorio” en donde se estudian, formulan, crean y experimentan nuevos sentidos, posibles rumbos, modos de organización y acciones inéditas en pro de la constante autoinstitución social, desde donde es posible convocar y movilizar al conjunto de fuerzas sociales.

Desde esta perspectiva puede dimensionarse ahora el alcance de la discusión y la importancia vital de las luchas para garantizar el acceso a la educación en general, y de la educación superior en particular. No se trata únicamente de su exclusión del sistema de profesionalización de la fuerza de trabajo, sino de su expulsión del dinámico sistema de socialización. Quedan en juego los anudamientos y resortes de la cohesión social en la autocomprensión vigente que hace la sociedad de sí misma, como cualquier otra perspectiva de auterrepresentación posible, siempre necesaria para toda vía de transformación ulterior.

Y ello es así no porque la educación sea la única vía para restablecer el tejido social, sino porque el sistema educativo se desfonda en un contexto de anemia y dislocación generalizada de lo institucional y de persistente fracaso de la política pública.

En un estudio del 2001 sobre la cohesión social en México, Mauricio de María y Campos subraya que “todos los indicadores se mantienen deprimidos”.<sup>120</sup> Desde entonces la situación tiende a agravarse y es particularmente desalentadora para los jóvenes.

A la falta de un crecimiento económico sostenido capaz de aprovechar el “bono demográfico” (2009 fue el año con más número de jóvenes en el país), se añade la ausencia de políticas dirigidas a este segmento poblacional. La diversidad juvenil está determinada por múltiples factores, socioeconómicos, culturales, religiosos, educativos, sexuales, etc. La familia es una estructura que apoya y rescata a los jóvenes, pero que también los domina y limita. Educativamente persisten rezagos. En el ámbito laboral hay una nueva situación de vulnerabilidad para la fuerza de trabajo juvenil, marcada por la incertidumbre y el riesgo que impiden que el empleo sea un espacio de autoafirmación. En los procesos de toma de decisiones de los jóvenes existen cambios de fondo respecto del cuerpo, los tiempos y los espacios juveniles, bajo la constante del peligro y la desinformación; estas transformaciones coexisten con herencias culturales refuncionalizadas. El desencanto de los jóvenes tiene que ver tanto con la crisis económica del país, como con el ámbito de la política y la falta de confianza en las instituciones, lo que produce una tendencia a la desafiliación institucional y desde ella a la exclusión.

Esta “condición deficitaria de la juventud” del México actual evidencia que no se tomaron medidas para aprovechar el excepcional bono demográfico. El costo no sólo es económico: hoy los jóvenes enfrentan una crisis de expectativas (lo cual produce pérdida de valores, erosiona la cohesión social y deteriora la convivencia) y la falta de políticas adecuadas y específicas para este sector. Emigración, evasión y criminalidad son alternativas a la no incorporación a la escuela o el

---

<sup>120</sup> Véase: De María y Campos, Mauricio, “Globalización y desarrollo desigual internacional: su impacto en la cohesión social en México”, en de María y Campos, Mauricio y Sánchez, Georgina (eds.), *¿Estamos Unidos Mexicanos? Los límites de la cohesión social en México*, México, Planeta, 2001, pp. 79-113.



trabajo. El Estado debe adoptar grandes definiciones en torno a la cuestión juvenil como cuestión central para el desarrollo nacional, canalizando recursos con perspectiva incluyente y de fortalecimiento de la cohesión social. Además, son necesarios compromisos y sinergias entre instituciones educativas y el sector productivo. El principal problema es la falta de una estrategia integral.

La educación en general, y en especial la educación superior, constituyen una de las palancas clave para el desarrollo de las sociedades. Pero la educación en México está fallando de manera grave en su misión básica, con lo cual pone en riesgo el porvenir individual y colectivo, ya que no contribuye al desarrollo de las personas como personas, ciudadanos ni trabajadores. Esto tiene que ver con un descuido ya añejo y con decisiones equivocadas que de manera real no han puesto en el centro del proceso educativo al estudiante y su derecho a aprender. A las limitaciones de infraestructura se suman las deficiencias pedagógicas y de vocación docente, la pretensión omniabarcante de los planes y programas de estudio, el diseño vertical y el autoritarismo del sistema educativo poco propicio para la innovación, las prácticas corporativistas y clientelares en la burocracia magisterial y sindical. Debido en parte a los cambios demográficos, la cobertura en la educación básica casi se ha logrado garantizar, pero la cobertura en la educación superior deja mucho que desear. Se observa una expansión de la educación superior privada y la proliferación de instituciones de baja calidad.

Así, la legitimidad inmediata de la educación virtual está fincada en su capacidad de satisfacer la demanda educativa, pero tal poder de incorporación no tiene como único rasgo subsanar el rezago cultural, cuanto de restituir al sujeto el derecho de participar como creador de la cultura. Pero lo que se observa es que ni calidad educativa ni la construcción de ciudadanía son las prioridades de la educación a distancia, cuanto de maquillar las estadísticas.

Por otro lado, la virtualidad no es exclusiva de la universidad virtual, por lo que no puede ser considerada una debilidad en sí misma. Toda institución tiene algo de

ella: como comunidad simbólica, existe sólo porque es vivificada por los actores sociales, por medio de sus relaciones y de los significados que desde ella se construyen. Lo importante pues, en cualquier institución, es su poder efectivo de ofrecer sentidos de pertenencia y arraigo –no sin riesgo de cerrarse sobre sí mismos–, su poder aglutinante bajo compromiso con la colectividad, recreando espacios de convivencia y canales de vinculación.

## **B. Las redes como configuración del espacio público**

En la necesidad de relacionarnos con otros está el origen de que constituyamos vínculos sociales. La sociedad es ella misma, en cierto modo, una estructura reticular; su premisa es la socialidad, que se ejerce contextualmente entre formas culturales dominantes y la reflexividad propia.

La tesis de que transitamos de una sociedad jerárquica, verticalmente organizada, a otra horizontal y democrática, constituye una doble imprecisión. Primero, ignora que el establecimiento de vínculos entre los individuos nunca ha sido del todo lineal, ya sea en un sentido ascendente-descendente o en otro de izquierda-derecha, excepto porque así se la ha representado formalmente. Segundo, la horizontalidad no es garantía de igualdad; Tedesco ha explicado que en ella también pueden hallarse niveles de gradación, desde el centro hacia la periferia, por los que sostener formas de sojuzgamiento y exclusión.<sup>121</sup> No obstante, la peculiaridad de nuestra época radica en la conciencia de que tales redes están, y de que no existe un único punto de partida desde donde concebirlas. Es la complejidad de interdependencias actuales la que evidencia la estructuración en red de lo social, la que permite sedimentar en el imaginario dicha forma como una

---

<sup>121</sup> Tedesco, Juan Carlos, “Los fenómenos de segregación y exclusión social en la sociedad del conocimiento y de la información”, en <http://www.uned.ac.cr/possoc/revista/documentos/REVISTA%20VIRTUAL/2001/Los%20fen%F3menos%20de%20segregaci%F3n%20y%20exclusi%F3n%20social%20en%20la%20sociedad%20del%20conocimiento%20y%20de%20la%20informaci%F3n.pdf>, (consultado el 7 de junio del 2011).

configuración reciente de la organización colectiva. Hoy tiene, sí, más sentido hablar de redes y caracterizarlas enseguida por su extensión y comprensión: redes locales, nacionales, regionales, internacionales, etcétera; redes de innovación, de cooperación; redes académicas, universitarias; redes políticas, sociales; redes privadas o públicas, etcétera.

De modo pues que al hablar de redes es petición de principio explicitar cómo se las entiende o a qué clase de vínculos se apunta con ellas.

Lo fundamental de la red horizontal y democrática, al mismo tiempo social y política, es tejer alianzas de colaboración y cooperación en vistas de la configuración (ampliación y profundización) del espacio público. La primera implica contribución sin involucramiento, mientras que la segunda es participación comprometida y solidaria, substancia misma del poder colectivo.

A la educación corresponde favorecer tales o cuales modos de ejercer la vinculación y la socialidad. Y es cuanto más valiosa en la medida en la que impulsa al individuo a salir de la esfera escolar para continuar alianzas y ejercerlas autónomamente en el amplio espectro de la vida colectiva, incluso en el nivel de un activismo social que amplíe el radio de acción individual. Es el caso cuando la instancia educativa se enlaza al entramado institucional creando un espacio público generador de ciudadanía.

El punto más avanzado o consolidado de una red social de esta índole se da en la conformación de un frente o bloque social, articulado por fuerzas materiales y no sólo por contenidos ideológicos o simbólicos. Eventualmente puede alcanzar el rango de bloque histórico si concentra y detenta la hegemonía.

Como bien público, la universidad es por sí misma un espacio generador de socialización; pero si se la concibe en red y se la organiza y administra en ese

mismo sentido puede constituir un engranaje clave en esa compleja conexión reticular.

Así, la universidad es recinto para interacciones grupales y de convivencia (más allá de la interlocución como forma de autoexpresión), hasta redes entre la sociedad civil organizada de manera autónoma, pasando por redes *sociales* de aprendizaje e innovación.

### **3. La propuesta freirista. Diálogo, comunicación y “constructivismo socio-histórico”**

Las relaciones pedagógicas serán educativas a condición de que sean democráticas. Sólo entonces los aprendizajes derivados de ellas podrán ser transferidos hacia relaciones personales, sociales y políticas positivas que redunden en beneficios colectivos.

Ahora bien, el núcleo de la democracia real, no sólo formal, lo constituye la naturaleza de la comunicación efectiva que alimenta la vinculación práctica y simbólica entre sus miembros.

Por tanto, la construcción de redes democráticas que posibiliten la conformación de bloques sociales capaces de generar sinergias e integrar fuerzas de transformación requiere de modelos de comunicación horizontal.

La horizontalidad tiene que ver, en primer término, con el desvanecimiento de jerarquías y la disolución de poderes enquistados, y así con la eliminación de todo efecto de subordinación. Esto no implica la desaparición de la autoridad, sino el establecimiento de mecanismos que permitan consensuar, implantar y ejercer los principios que la sustenten, fincados en una racionalidad emancipatoria. Todo lo cual supone, simultáneamente, el ejercicio del diálogo y la interacción bi(multi)direccional.

Henry Giroux, explica la especificidad de tal racionalidad:

La racionalidad emancipatoria está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual [...] la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñadas para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes ni explotadoras.<sup>122</sup>

Desde esta perspectiva, el mayor desafío para la construcción de las redes sociales democráticas consiste en salvaguardar la racionalidad *comunicativa/emancipatoria/humanística* frente a la racionalidad *instrumental/pragmática/tecnocrática/funcional*, que orienta sus decisiones hacia los medios y no hacia los fines, y cuya presencia es dominante cuando lo que prevalece es el interés de opresión. Este afán es frecuente en procesos de alta tecnificación:

El avance progresivo de los medios técnicos se ve acompañado por un proceso de deshumanización. El progreso amenaza con aniquilar el fin que debe cumplir: la idea del hombre. El que este estado sea una fase necesaria de la ascensión general de la sociedad, como conjunto, o que conduzca a una victoriosa resurrección de esa nueva barbarie recientemente derrotada en los campos de batalla, depende, cuando menos en parte, de la capacidad teórica de interpretar las profundas mutaciones que tienen lugar en la conciencia pública y en la naturaleza humana.<sup>123</sup>

Dada su intensa dependencia de los medios y recursos técnicos, cada vez más sofisticados, la educación a distancia posee un riesgo inherente de quedar supeditada a la racionalidad instrumental, ejercida tanto al interior de la modalidad como al exterior del sistema al que ella pertenece.

---

<sup>122</sup> Giroux, Henri, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, 2001, p. 241.

<sup>123</sup> Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*, *op cit.*, p.12.

Por ello, el esfuerzo teórico por debatir el curso del desarrollo tecnológico, la construcción de paradigmas educativos, la generación de nuevas pedagogías y la adopción de modelos de comunicación específicos para la modalidad son cruciales.<sup>124</sup>

Ya se ha dicho que fue Börje Holmberg quien detectó por primera vez que la clave del desarrollo de la educación a distancia es y debe ser la interacción.

Desde tal reconocimiento, sus indagaciones problematizaron la dificultad de establecer en forma fluida y frecuente la señalada comunicación bidireccional entre el docente y el discente y avanzaron en una propuesta de solución.

Empero, para el teórico sueco, la bidireccionalidad fue entendida exclusivamente como "una comunicación organizada de ida y vuelta entre el estudiante y la organización de apoyo"<sup>125</sup>. Ésta se concretaba en los cursos y materiales didácticos preparados con antelación; de modo que el estudio por cuenta propia

---

<sup>124</sup> De manera muy general, Claudio Rama señala: "para la educación virtual el tema central no debe ser la tecnología de la comunicación, sino la nueva pedagogía que ella promueve". Retomando a Ángel Facundo, subraya así la necesidad de una *reingeniería* de la pedagogía –cuyo término no es compartido por la postura aquí sustentada. Cfr. Rama, Claudio, *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, FCE, 2006, p. 197. Pero el tema de las nuevas pedagogías para la educación a distancia y la educación virtual es por demás extenso y complejo, pese a la relativamente corta historia de la modalidad. Además de las tres teorías clásicas, ya referidas, Doina Popa-Lisseanu (1988) analiza también las teorías siguientes: A) Teoría de la mediación (Jaume Serramona, España). B) Teorías de la instrumentalización (Renée Erdos, Australia; Gustavo Cirigliano, Argentina; Kaye y Rumble, Reino Unido). Cfr. Popa-Lisseanu, Doina, *Un reto mundial: la educación a distancia*, Madrid, ICE-UNED, 1988, pp.23-42. Por su parte, Michael Simonson, en el texto "Teoría, investigación y educación a distancia", recoge algunas propuestas y refiere que la suya es una *propuesta emergente*: a) Andragogía (Malcolm Knowles); b) Síntesis de las teorías clásicas (Hilary Perralton); c) Teoría de la equivalencia (del propio Michael Simonson, 1999). Cfr. Simonson, Michael, "Teoría, investigación y educación a distancia", en Barberá, Elena (comp.), *Educación abierta y a distancia*, op. cit., pp. 49-100. Finalmente, **1)** Michel Bernard propone la "puesta a distancia en la formación"; retomada por María Camarena; véase: Yurén Camarena, María Teresa, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, op. cit.; y, **2)** Moacir Gadotti destaca los desafíos de la educación a distancia con base en Internet (de segunda generación, 2.0), y esboza el sentido y el eje con que debe desarrollarse un modelo pedagógico específico a esta modalidad en la línea teórico-práctica de Paulo Freire: Dialogicidad, comunicación y "constructivismo socio-histórico"; cfr. Gadotti, Moacir, *Perspectivas actuales de la educación*, op. cit., pp. 359 y 360.

<sup>125</sup> Cfr. García Aretio, Lorenzo, "Hacia una definición de educación a distancia", *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, op. cit. p. 3.

se mantenía como la característica esencial de la educación a distancia. El contacto directo con los profesores era todavía escaso o nulo, por vía telefónica o de forma escrita, pero se favorecía sustantivamente el sentimiento de acompañamiento: la interacción (real o simulada) del estudiante con los materiales y el profesor facilitaba el acceso de aquél a la estructura y los contenidos de aprendizaje, mediante la guía y el aliento.

En educación a distancia, la versión interaccionista fue fundamentada en los siguientes postulados:

- El sentimiento de que existe una relación personal entre los estudiantes y los profesores promueve el placer en el estudio y la motivación del estudiante.
- Tal sentimiento puede fomentarse mediante un material de autoconstrucción bien desarrollado y una adecuada comunicación a distancia de ida y vuelta.
- El placer intelectual y la motivación del estudio son favorables para el logro de metas de aprendizaje y para el empleo de procesos y métodos adecuados a estos fines.
- La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de la conversación amistosa favorecen el sentimiento de que existe una relación personal de acuerdo con el postulado.
- Los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y recuerdan con mayor facilidad.
- El concepto de conversación puede identificarse con buenos resultados gracias a los medios de que dispone la educación a distancia.
- El planeamiento y la guía de trabajo, sean estos realizados por la institución que enseña o por el estudiante, son necesarios para el estudio organizado el cual se caracteriza por una concepción finalista explícita o implícita.<sup>126</sup>

También describe las condiciones deseables del diálogo simulado:

- Estilo coloquial.
- Sugerencias y consejos al alumno en forma permanente.
- Estímulos para el involucramiento y la participación de los alumnos.

---

<sup>126</sup> Cfr. Popa-Lisseanu, Doina, *Un reto mundial: la educación a distancia*, op. cit., p. 32.

- Utilización de elementos de personalización como uso de pronombres personales y posesivos.<sup>127</sup>

Esta propuesta, cuya primera elaboración data de 1980, fue denominada por su autor “Conversación didáctica guiada”. Como es manifiesto, sus fundamentos fueron mayoritariamente psicopedagógicos y didácticos: motivación, placer al estudiar, relevancia personal del aprendizaje; manejo de lenguaje, construcción de ambientes y generación de empatía; planeación e instrumentación. Su lectura del proceso educativo no destacó aspectos de tipo social, político o cultural.

Quince años más tarde, Holmberg mantuvo sus planteamientos iniciales pero los amplió de forma significativa, logrando considerar y reivindicar elementos de algunas de esas otras dimensiones, unas veces en forma descriptiva y otras con intención prescriptiva. Entonces afirmó que la educación a distancia:

- Es una alternativa para alumnos que no pueden y/o no quieren incorporarse a la educación presencial, y que poseen características peculiares que los inclinan a procurarse condiciones de aprendizaje individuales.
- Brinda un amplio margen de autogestión y flexibilidad en términos de la definición de los tiempos y los espacios de estudio. Promueve la capacidad de elección y la independencia.
- Beneficia a la sociedad por dos razones: 1) Brinda oportunidades de estudio liberal, 2) Proporciona formación profesional/ocupacional.
- Es un instrumento para el aprendizaje continuo. Favorece la igualdad.
- Ayuda en el desarrollo de la cognición, la afectividad, la psicomotricidad y aún de la metacognición.
- Genera aprendizajes profundos por su carácter individual, pero se basa en la comunicación mediada.

---

<sup>127</sup> *Ibíd*, p. 33.



- Es compatible con diversos enfoques psicopedagógicos y tipos de aprendizaje. Tiene elementos de industrialización.
- Concede relevancia a las relaciones personales, el placer por el estudio, la empatía y el sentido de pertenencia institucional, todo lo cual abona a la motivación.
- Puede conducir a aprendizajes memorísticos y mecánicos. No obstante, ella puede ser una formación efectiva con fines genuinamente académicos.<sup>128</sup>

Aún con estas nuevas aportaciones, desde una perspectiva actual, la postura de este trabajo sostiene que la teoría de Holmberg es todavía insuficiente como teoría integral de la educación a distancia. Sin embargo, abre la opción para, dentro de un contexto donde priva la masificación y la emulación de los procesos de industrialización, recuperar el valor de la interacción en el aprendizaje y formular una propuesta más completa que reivindica la educación a distancia. Su mayor virtud fue superar la unidireccionalidad, reconociendo el horizonte de la comunicación simulada a fin de promover una conversación interior apelando a la actividad permanente del alumno, con lo cual quedaban integradas las nociones de autonomía e independencia de la primera teoría clásica sin limitarse a ellas.

Esta fue la primera vez que al interior de la educación a distancia se recompuso la vinculación profesor-alumno. Pero el reconocimiento de la importancia del diálogo ya había sido enfatizado por planteamientos ajenos a la corta tradición del pensamiento educativo referente a esta modalidad.

Al igual que Holmberg, quien considera que el núcleo de la enseñanza es la interacción, Freire afirma que la educación es un proceso de comunicación en el más amplio y genuino sentido del término, por cuya interacción quienes participan son transformados. No obstante, si sus puntos de partida son coincidentes, sus horizontes alcanzan dimensiones distintas.

---

<sup>128</sup> Cfr. Simonson, Michael, "Teoría, investigación y educación a distancia", en Barberá, Elena, *Educación abierta y a distancia*, op. cit., pp. 64-66.

Las categorías de análisis propias de la propuesta freirista son *diálogo*, *comunicación* y *constructivismo socio-histórico*. Dichas categorías se hallan presentes de manera privilegiada en *Pedagogía del oprimido*, y son nutridas por las reflexiones de pensadores freiristas como Moacir Gadotti y Francisco Gutiérrez.

### ***Diálogo, comunicación y “constructivismo socio-histórico”***

En un plano pedagógico-político, de raigambre social, Freire elaboró la Teoría de la Acción Dialógica (en su libro *Pedagogía del Oprimido*, 1970) once años antes de que Habermas escribiera la Teoría de la Acción Comunicativa (1981), y también antes de que Börje Holmberg formulara el modelo interaccionista desde la teoría general de la comunicación conducida hacia el plano didáctico de la educación a distancia (1980). Esto da cuenta de la profundidad de su mirada y de la originalidad de su pensamiento crítico.

Paulo Freire fue un fuerte crítico y opositor del pensamiento tecnocrático introducido en América Latina, y por ende del enfoque de la Tecnología Educativa a él asociado, de modo que su pensamiento logró tematizar perspectivas más complejas sobre la naturaleza de la educación.

Freire postuló que la educación no puede ser neutral y que independientemente de su forma concreta siempre posee una dimensión política. En *Pedagogía del oprimido*, Freire expone la diferencia entre dos prácticas educativas de acuerdo con sus finalidades: 1) para la domesticación, y 2) la problematizadora como proceso para la liberación del ser humano. La primera tiene sentido instrumentalista, es un acto de mera transmisión de información, lo cual deriva en la noción de una educación bancaria y colonizadora de las conciencias. La

segunda implica un *proceso comunicativo* de diálogo entre personas, mediado por el mundo en su *historicidad*, y a la vez mediador de la experiencia humana, posibilitando la *construcción social* de nuevos horizontes de realidad.<sup>129</sup>

El carácter antidialógico de la educación bancaria, o instrucción, intenta adaptar pasivamente al ser humano a su entorno, desactivar su pensamiento e inhibir su creatividad y capacidad crítica a fin de asegurar en última instancia la continuidad del orden opresor y salvaguardar la posición de grupos dominantes.

En contraposición, la dialogicidad característica de la educación problematizadora permite un cuestionamiento constante de sí misma y de su contexto; implica un diálogo “con la realidad, con los otros y con la propia conciencia”<sup>130</sup>. Su propuesta es lograr que los seres humanos desarrollen la capacidad de comprender críticamente su existencia en el mundo y su relación con la otredad; es lograr aprender a ver el mundo como realidad procesual, no estática. El concepto clave de esta concepción es la *concienciación*, en tanto proceso de aprendizaje necesario para comprender las contradicciones sociales y tomar medidas transformadoras contra las relaciones opresoras.

La educación debe ser una aportación inmediata al desarrollo social en un sentido emancipatorio de los marginados de la sociedad. Desde esta perspectiva, es perfectamente sostenible la legitimidad de la educación a distancia para ampliar la cobertura y el acceso a la educación y la cultura; aunque el esfuerzo ha de ser de largo aliento, sin inmediatez ni industrialismo, y sin menoscabo de la exigencia por la calidad. De hecho, en los inicios de su trabajo pedagógico, Freire pugnó por encauzar las potencialidades de la tecnología en favor de los “desarrapados del mundo”<sup>131</sup>, lo que en términos gramscianos significa reconocer que el ámbito de la

---

<sup>129</sup> Cfr. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, S. XXI, 1970.

<sup>130</sup> Gutiérrez, Francisco, *Educación como praxis política*, México, S. XXI, 1984, p. 104.

<sup>131</sup> Esta posición la mantuvo tempranamente desde 1968 en un nivel general; más tarde lo sostendría respecto de la educación en particular. En una conversación con Carlos Alberto Torres y Moacir Gadotti, en 1991, Paulo Freire formuló la propuesta de crear el *Instituto Paulo Freire*. Cuando en 1996 Freire vio la página en Internet quedó maravillado con las posibilidades que ofrece Internet. Desde entonces, algunos autores como el propio Gadotti, y Francisco Gutiérrez, quien ha sido uno de los directores del Instituto, han venido reflexionando sobre la compatibilidad

tecnología y su uso es un espacio de lucha hegemónica por el proyecto de desarrollo social.

Para Freire, el desarrollo industrial reveló su poder destructivo y una tendencia a establecer grupos humanos privilegiados, en mayor o menor grado, sólo en función del nivel bienestar material de sus vidas. Esta situación ha infundido un creciente descontento contra la modernidad, cuyos límites son comprobables en la educación, institución paradigmática del proyecto ilustrado. Como camino alternativo surgió la pedagogía crítica, desde la cual se han planteado importantes antítesis al discurso positivista, ahistórico y despolitizado de la educación moderna y, a la vez, se ha recuperado la confianza en la acción humana para transformar la realidad. La pedagogía crítica propone una educación apoyada en el diálogo, con el cual abonar el terreno para el florecimiento de principios democráticos-comunitarios en apoyo de una más justa distribución de oportunidades sociales y educativas, con significatividad local y de envergadura nacional y global.

Sin pretenderlo, la propuesta freirista incorpora los aspectos más relevantes de las que serán consideradas las teorías clásicas de la educación a distancia, reconfigurándolos en su dimensión más positiva y profundizando en ellas. De cara al interaccionismo, la comunicación como dialogicidad; frente al industrialismo y la masificación, la participación democrática; más allá de la independencia y la autonomía, la autogestión.

Educación en y para la dialogicidad, en y para la democracia, en y para procesos autogestionarios, son las exigencias que Francisco Gutiérrez destaca como sustrato esencial de la propuesta freiriana para todo proyecto educativo que

---

del pensamiento freiriano con el uso de Internet. Es importante enfatizar que para las posturas críticas, la tecnología no puede ser combatida por sí misma, sino en función al sentido con que es empleada al interior de la comunidad humana. *Cfr. Gadotti, Moacir, Perspectivas actuales de la educación, op. cit., p. 359.*

apremie alcances y dimensiones políticas, preocupado por la persona y el desarrollo social, y no sólo por el desarrollo económico.<sup>132</sup>

En primer lugar, educar en la dialogicidad implica el reconocimiento de que la educación no depende esencialmente de los programas, de los contenidos ni de los objetivos, sino de la calidad de las interacciones por las que educando y educador aprenden ambos en la co-participación, la co-producción, el co-entendimiento y la co-muni3n. Educaci3n y comunicaci3n son procesos equivalentes; transformaci3n y enriquecimiento de las relaciones entre emisor y receptor, de las personas que ellos son; nunca mero intercambio de informaci3n. Por ello mismo, es su mayor reto hacer de los estudiantes perceptores cr3ticos y no meros consumidores pasivos de mensajes previamente elaborados.

La comunicaci3n como expresi3n creadora es la que da significado y profundidad al proceso educativo, al asegurar y acrecentar en el estudiante su participaci3n y creatividad. La educaci3n como encuentro y comuni3n entre seres humanos es un proceso de comunicaci3n.<sup>133</sup>

Por su parte, la democratizaci3n de la educaci3n se da en dos niveles: en el del sistema educativo y en el institucional. Para el primer caso, se trata de garantizar el acceso a la educaci3n a toda la poblaci3n, lo cual no est3 reñido con el compromiso de planificaci3n que requiere el desarrollo social del pa3s. Para el segundo caso, de la vivencia democr3tica cotidiana en el seno de las relaciones pedag3gicas, lo cual incluye el derecho a la participaci3n en la libertad, el pluralismo, la cr3tica y la responsabilidad.

---

<sup>132</sup> Para Francisco Guti3rrez, la concepci3n freiriana sobre la educaci3n es compleja, y por lo mismo es susceptible de consideraci3n anal3tica. Como parte de un proyecto educativo alternativo (pedag3gico-pol3tico), sus caracter3sticas inherentes incluyen: 1) Ser educaci3n participatoria; exige educar en la comunicaci3n dial3gica, en la participaci3n democr3tica y en la autogesti3n. 2) Ser educaci3n socialmente productiva; demanda educar en el trabajo, en la creatividad y en la praxis. 3) Ser educaci3n liberadora; compromete a educar en la libertad, en la justicia y en la esperanza. V3ase: Guti3rrez, Francisco, *Educaci3n como praxis pol3tica*, op. cit.

<sup>133</sup> *Ib3d*, p.112.

Una organización así, más en función de las personas y de sus intereses que de los contenidos programáticos, originará nuevas redes de intercomunicación, nuevos modos de colaboración y formas originales de expresión personal y grupal. Estos resultados serían la prueba de que se ha logrado pasar de la verticalidad jerárquica a la comunicación horizontal propia de los grupos democráticos.<sup>134</sup>

Por último, la educación autogestionaria se refiere al derecho del estudiante de darse su propia dinámica y de exigir los medios para llevarla a cabo, lo cual lo convierte en auténtico autor y gestor de sus procesos de aprendizaje.

La autonomía y la independencia son indispensables pero no suficientes. La primera es en sí misma positiva, pero se mantiene en un nivel ideal, simbólico, de pensamiento. Es decir, se halla referida al ámbito de la conciencia reflexiva. La segunda, que puede avanzar hacia la acción, corre el riesgo de conducir al aislamiento.

Desde la mirada propia, la autogestión incluye la autonomía y la independencia, pero las supera. Fundada en la concientización, prepara al sujeto para el compromiso político y lo impele a la acción compartida, en la medida de que los procesos autogestionarios alcanzan mejores y mayores proporciones en la cooperación, por lo que tienden a generar nuevas estructuras y modelos organizativos. En lo inédito, el sujeto no corre el riesgo de extraviarse en la heteronomía o la dependencia; pero tampoco se limita a su propio mundo autónomo e independiente: forma parte de un mundo cambiante que es suyo pero no sólo suyo, un mundo en el que cabe pero que no ha sido construido a su única medida. La autogestión profundiza el sentido social de la práctica independiente y en su fundamento autónomo.

Educar en la autogestión es concretar los fines sociales de la educación [...] en la autogestión el proceso educativo adquiere su verdadera dimensión política. La

---

<sup>134</sup> *Ibíd*, p.119.

autogestión política, social y pedagógica son indisociables. Una plena participación político-social en el nivel educativo ayudará al estudiante a desarrollar su proyecto humano y su contribución al proyecto sociopolítico global.<sup>135</sup>

Tal coincidencia entre los fines generales de la educación y los fines particulares de la educación a distancia reivindica la aptitud de ésta como modalidad apropiada para contribuir a la formación de sujetos y a la construcción de su ciudadanía. En otras palabras, toda educación a distancia que se precie de ser auténtica formación con sentido humanista debe tomar como eje el diálogo –especialmente ahora que las plataformas tecnológicas amplían la interacción y la comunicación en los procesos educativos–; debe facilitar la educación colectiva a gran escala y fomentar la capacidad del individuo de participar y colaborar en la solución de sus propias necesidades y las de su comunidad.

Moacir Gadotti, otro importante sucesor del pensamiento freiriano, también bajo los lineamientos de dialogicidad y comunicación, enmarcados en lo que propone caracterizar como “constructivismo socio-histórico”<sup>136</sup>, destaca que la educación a distancia es hoy una modalidad que no puede ser soslayada. Pero advierte que ella sólo puede brindar un buen servicio en tanto quede alejada del modelo industrial a la usanza de Taylor; y reconoce que la alternativa para un modelo pedagógico específico aún no ha sido construida.<sup>137</sup> Gadotti se pregunta además: “¿Cómo respetar la filosofía educativa de Paulo Freire, la dialogicidad, la conectividad del acto pedagógico, amorosidad, etc., mediados por la computadora?”<sup>138</sup>

---

<sup>135</sup> *Ibíd*, pp. 128 y 129.

<sup>136</sup> El constructivismo socio-histórico debe entenderse como desmarcado del constructivismo psicológico y aún del constructivismo socio-cultural. Para el primero el sujeto es productor ideal y material de la realidad social en contextos históricos que median su experiencia; esto quiere decir, primero, que el sujeto no sólo construye *su* realidad cognitivamente, sino también prácticamente, *para sí* y *para otros*. En segundo lugar, el concepto *socio-histórico* es al mismo tiempo más extenso y más acotable que el concepto *socio-cultural*: la historicidad incluye lo cultural, pero lo excede, al mismo tiempo que lo especifica en un tiempo y espacio determinados.

<sup>137</sup> Gadotti, Moacir, *Perspectivas actuales de la educación*, *op. cit.*, p. 350.

<sup>138</sup> *Ibíd*, p. 359.

Gadotti no sólo plantea el tema, sino que de manera concreta propone una manera de encarar el desafío, formulando un esbozo de proyecto educativo en varias fases o etapas.

1. Proyecto educativo (político-pedagógico).
2. Metodología de trabajo en ambiente web.
3. Proyecto instruccional.
4. Programación de las instrucciones pedagógicas para el ambiente web. Requiere:
  - a) un experto en contenido; b) un diseñador instruccional; c) un diseñador de páginas web.
5. Operación, gestión y evaluación integral del proyecto, incluida la interactividad.

Para él, los grandes retos asociados a la educación a distancia con base en Internet son:

- Socialización de las técnicas *versus* tecnificación de la sociedad.
- Creación de una lógica y lenguaje propios, que rescate la interactividad pero que no pretenda emular a la educación presencial y su obsoleta dinámica escolar.
- La motivación del estudiante como requisito para el desarrollo de la autonomía, la participación y la cooperación, hacia la formación de un ciudadano crítico.<sup>139</sup>

Y los indicadores para valorar los beneficios reales del proyecto deben ser:

- 1) El *contenido* del curso debe ser prioridad del alumno que lo frecuenta
- 2) La *calidad* del curso, que depende en gran medida de la correcta utilización del lenguaje web.
- 3) La calidad de la atención de los *profesores tutores*.
- 4) La *gestión* de todo el curso.
- 5) Los sitios de internet deben ser muy atractivos e interactivos.<sup>140</sup>

---

<sup>139</sup> *Ibíd*, pp. 353 y 354.

<sup>140</sup> *Ibíd*, pp. 357 y 358.



## CONCLUSIONES

La educación se encuentra hoy en el centro de los desafíos y de las oportunidades de las sociedades del siglo XXI. Entre otros factores, la globalización está cambiando su naturaleza y reclamando una redefinición de la escuela en general y de la universidad en particular, por lo que es urgente valorar el sentido en el que debe darse dicho replanteamiento. Esta tarea supone, por un lado, una retrospectiva sobre la forma en que ambas han sido conceptualizadas, así como un análisis de los mecanismos vigentes desde los cuales es refrendada su institucionalidad; en otras palabras, supone un esclarecimiento de su racionalidad intrínseca. Sólo desde tal comprensión podría ser fructífero transitar (movimiento dialéctico entre continuidad-discontinuidad) hacia la elección y ejecución de nuevos modelos teóricos sobre lo educativo, una vez discernido su escenario presente.

Al comienzo de este trabajo se planteó que la tendencia actual de la educación a distancia es la virtualidad. Ello pone en evidencia, en principio, su intrínseca conexión con el desarrollo tecnológico, base material de la globalización, y así su alta dependencia estructural respecto de la naturaleza del sistema capitalista actual, lo que obstaculiza instaurarla como una alternativa educativa auténticamente democratizadora.

No obstante, la revolución digital, reforzada por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, posibilita también el surgimiento de nuevas sociedades llamadas “postindustriales”, “de la información” o “del conocimiento”, cuyo poder emancipatorio depende de la racionalidad que las oriente.

Así, por un lado estas sociedades poseen un eje de continuidad con la sociedad industrial, y por otro guardan una potencial ruptura con ella. En este marco, la educación a distancia en tanto virtual tiende a configurarse desde la perspectiva hegemónica, asociada al modelo neoliberal, por lo cual reproduce las contradicciones estructurales que le son correlativas.

Para organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, la incorporación de recursos y plataformas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada nivel de los sistemas educativos se hace imperativa. Y desde ellos, a su vez, la educación a distancia en su forma virtual, especialmente en el nivel superior, se traduce no sólo en una opción viable sino recomendada en la medida que es altamente funcionalizable respecto de la lógica dominante.

En la búsqueda de la integración de México al orden global mediante su modernización, lo cual incluye una transformación interna del sistema escolar y una adecuación de las políticas educativas nacionales a los criterios externos, la educación superior ha enfatizado un sentido más económico-pragmático que humanístico-crítico, del cual no escapa la modalidad a distancia.

En este contexto, una primera valoración sobre el nacimiento de la ESAD y su tipificación inicial revela que el proyecto guarda un endeble diseño institucional, lo cual pone en tela de juicio la estructuración y desarrollo de una universidad a distancia sobre fundamentos más sólidos o consistentes, perjudicando la confianza en su viabilidad.

De acuerdo con su autodesignación, la institución adolece de ambigüedad, si bien se muestra congruente con la tendencia profesionalizante de la educación superior mexicana. Sus metas formales, oferta educativa y adscripción al modelo por competencias la orientan hacia la universidad de las profesiones, ya que de momento la entidad no contempla la incorporación de estudios de posgrado, ni la realización de actividades de investigación y difusión. Sus fines reales son todavía inciertos y dependerán en gran medida del ejercicio de los cuerpos académicos aún en ciernes. Se prevé la incorporación de docentes con perfiles limitados al pregrado y a la maestría, con habilidades variadas en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Este primer diagnóstico deriva de la aplicación del discurso funcionalista, adscrito al enfoque hegemónico. El funcionalismo está basado en la teoría de sistemas y supone que la sociedad se organiza como un sistema que requiere preservarse. Considera que las instituciones sociales son medios desarrollados en colectivo para tal subsistencia, y las define, por tanto, por el cumplimiento de una función social, y no por las circunstancias históricas de su desarrollo. Así, enfatiza las medidas que las instituciones toman para lograr la adaptación, la conservación y el control de las tensiones sistémicas, así como el logro de los fines socialmente valorados.

Pero también desde la perspectiva crítica el balance inicial arroja un juicio desfavorable. La ESAD no sólo no es funcional desde las expectativas institucionales sobre el subsistema; lo que es más grave, el proyecto se muestra pensado e implementado bajo la razón instrumental. La instrumentalización de la educación a distancia refiere a su aprovechamiento político-mercantil: ampliación *formal* de cobertura y acceso a la educación para mejorar la percepción sobre la sanidad del subsector y favorecer la legitimidad gubernamental en este rubro, así como para reforzar la formación de capital humano pertinente al mercado. Todo lo cual implica una yuxtaposición de fines, trazados bajo el sello de dos racionalidades distintas. En el discurso, términos comunes con referentes y significación distintos son equiparados, al tiempo que las acciones son signadas por la improvisación, con matices industrialistas y tecnocráticos.

En conjunto, se estima dudosa la capacidad de hacer de la ESAD una palanca para impulsar modelos emergentes de instituciones de educación superior, tales como la universidad virtual en red, mismo que aquí ha sido sustentado como el paradigma adecuado para hacer del espacio universitario una institución vincular, productora de conocimiento socialmente útil, capaz de estructurar la formación de una ciudadanía consciente y más participativa, así como de promover la sinergia colectiva.

El debate desde la epistemología, que pudiera parecer en suma denso y abstracto, no se divorcia de las cuestiones concretas de esta modalidad educativa, antes bien, posibilita su abordaje. Y por lo que hace a la formulación de políticas públicas en torno a ella, el aspecto verdaderamente problemático que está en juego es la fundamentación misma de dichas políticas públicas, es decir, también concierne el tipo de racionalidad con que son propugnadas, pues la prescripción adquiere validez en su rigor epistemológico.

Esta investigación ha buscado contribuir al posicionamiento crítico de la educación superior a distancia en el contexto del necesario replanteamiento del actual modelo educativo nacional, frente a otras tendencias en curso de naturaleza instrumentalista.

Para esta tarea se han recuperado tres teorizaciones convergentes entre sí: 1) Desde el enfoque gramsciano, la categoría de hegemonía que permite abordar lo político-cultural-educativo bajo consideraciones estructurales de la sociedad en su conjunto. 2) Desde la teoría crítica, el cuestionamiento a la noción de razón instrumental que entraña la valoración de los medios y de la técnica como fines en sí mismos, por encima de objetivos sociales de índole democrática. 3) A partir de la pedagogía crítica, la problematización del discurso tecnocrático sobre la educación, particularmente a distancia, para avanzar hacia un planteamiento alternativo con base en teorías político-educativas desarrolladas en el ámbito latinoamericano.

Aunque la producción teórica de Freire no elabora una propuesta concreta para la educación a distancia, puede proporcionar un punto de partida para repensar la modalidad en términos más amplios y profundos, desde la filosofía, la teoría social, la política y la pedagogía. Desde aquella, cabe la posibilidad de que los especialistas en didáctica, comunicación y tecnología de la educación a distancia

alcancen nuevas miradas para generar modelos novedosos que admitan el sentido de la educación como bien colectivo, al servicio del desarrollo social y de la resolución de los múltiples problemas que se enfrentan.

De cara al modelo por competencias tradicionalmente entendido, según el cual el discurso oficial dice formular sus políticas y propuestas pedagógicas, la propuesta freiriana recupera también los principios constructivistas, pero amplía la perspectiva socio-cultural (cuando no conductista) a la dimensión socio-histórica asentada en una postura dialéctica.

Desde la comprensión propia de la subjetividad y sus procesos formativos, el punto de partida del constructivismo acierta en considerar que el hombre es un sujeto activo, productor permanente de realidad, que se autoconstituye, y que el conocimiento generado por su propia actividad es un proceso abierto y dinámico. Para el constructivismo de cuño social, tal autoconstitución subjetiva no sólo atañe a condiciones y mecanismos psicológicos, pues en ella intervienen también elementos objetivos y colectivos que la integran y definen. Pero éstos, a su vez, no son exclusivamente culturales. Por ello, desde una perspectiva social e histórica, el constructivismo es, pues, cualitativamente más complejo pues incluye lo cultural pero lo excede. Lo histórico contiene por sí las determinaciones espacio-temporales en términos económicos, ideológicos, políticos y culturales, siempre en relación dialéctica al pasado y a su horizonte futuro, que permiten explicar al individuo, sus procesos y sus prácticas.

Ahora bien, la distinción entre el constructivismo social de tipo cultural y el de tipo histórico se corresponde con la disyuntiva relativa a la construcción de la sociedad del conocimiento, y a la misión que en su seno es atribuida a la universidad. Dos paradigmas la nutren. Por una parte, una sociedad que cifra su economía en el conocimiento, fuente productora de capital. En esta visión, a fin de traducir el trabajo en plusvalor para su acumulación, la preparación superior busca dotar al estudiante de las capacidades para desarrollar tareas específicas de su profesión,

contrastables con un listado de las capacidades que deben manejar todos los egresados (competencias genéricas) y con otro por cada profesión (competencias específicas). La universidad es aquí, en el mejor de los casos, reducida a un gran centro superior de capacitación, a una “fábrica de conocimientos” *pertinentes* de diversos grados de especialización, según la expresión de Adriana Puggrós, dedicado a uniformizar y a estandarizar no sólo los contenidos y las metodologías, sino el pensamiento y las conductas de los propios sujetos que aprenden, para crear patrones de acción predecibles y controlables. Cuando no, a un mero “enseñadero”, si se emplea el término de Manuel Gil.

En contraste, el otro paradigma de la(s) sociedad(es) del(de los) conocimiento(s) que respalda una concepción distinta de la educación universitaria acepta que no existe una sola forma válida de conocimiento, puesto que éste es generado y aprovechado por el conjunto de cada comunidad histórica, según su capacidad de apropiación del saber disponible dentro y fuera de ella, idealmente bajo criterios de justicia, democracia y pluralismo.

En esta segunda versión, las competencias se especifican a partir de los núcleos de saber social e históricamente determinados como necesarios. Según esta posición, la educación superior no sólo adiestra en técnicas concretas ni enseña sólo para la producción; la universidad es también un espacio para la realización de trabajo creativo ideal y material, la construcción de visiones del mundo y el ejercicio reflexivo sobre la sociedad, fincados en el conocimiento de las ciencias, las humanidades y las grandes problemáticas nacionales.

Entonces, esta concepción parte indefectiblemente de una comprensión histórica de lo social en la que el hombre es sujeto productor, constructor y transformador de la realidad, en una dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, lo teórico y lo práctico, lo particular y lo general, lo individual y lo colectivo, lo nacional y lo mundial, lo interno y lo externo, lo dado y lo potencial. Se trata, en última instancia, del concepto de praxis. De modo tal que los procesos de colaboración y

cooperación, y por tanto de interacción, no poseen iguales lecturas en el seno de uno u otro constructivismo. Ésta tiene su mejor interpretación desde la noción de diálogo según Freire. Y la educación, como proceso formativo del sujeto social, no puede ser sino dialógica.

Desde esta mirada, la educación a distancia, obligada a enfatizar los procesos comunicativos para salvar la separación entre los participantes del proceso educativo, posee también la oportunidad y el reto de vivificar tal interacción. Lo cual se posibilita gracias al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, cuyo curso de desarrollo amplía y perfecciona sus alternativas.

No con el ánimo de concluir cuanto de permitir un cierre provisorio de las reflexiones expuestas, se hacen las siguientes puntualizaciones finales:

- a) La educación superior a distancia constituye una auténtica vía de formación. Representa una alternativa *inducida* pero no por ello una tendencia *artificial* de la sociedad de nuestro tiempo. Como la educación y la escuela tradicionales, la educación a distancia es un producto histórico, derivado de un desarrollo continuado de la ciencia y su aplicación tecnológica de la era moderna. Y como producto histórico, su sentido pertenece a la comunidad humana. Es necesario una reapropiación de ella, de tal suerte que no quede subsumida a los presupuestos ontológico-políticos de una época, ni a la instrumentalización política desde intereses hegemónicos, ni a lógicas institucionales particulares. Esto no tiene que implicar una ruptura absoluta, como tampoco una continuidad con ella. Pero es necesario estudiar las condiciones en que dicha reapropiación es factible en pro de la calidad educativa, para el crecimiento y la realización de las potencialidades sociales.
- b) No se ha logrado diseñar una política unificada y eficaz para conformar una nueva universidad desde las modernas tecnologías de la información y de la comunicación. Es una responsabilidad de la academia, desde los resultados de la investigación, instar a la adecuada conformación de políticas públicas en esta materia, así como los criterios de organización y gestión en diseño

curricular, metodología pedagógica e implementación de infraestructura tecnológica, más allá de las exigencias del mercado; así como es responsabilidad del gobierno garantizar los recursos para que las instituciones públicas de educación superior puedan cumplir con su tarea. De no hacerlo, en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES), existe un enorme riesgo de que las llamadas universidades corporativas se adjudiquen el derecho exclusivo de regular el tipo y la calidad de conocimiento que debe ser producido.<sup>141</sup>

- a) Así, es prioritaria la actualización continua y mayor sistematización de los estudios realizados sobre el tema de educación superior a distancia. Todo ello bajo un enfoque crítico, a fin de recentrar sus aspectos positivos.
- b) Además de ampliar la cobertura y enfrentar el rezago educativo, favoreciendo la democratización de nuestros procesos sociales, la formulación de programas sobre educación a distancia deben garantizar la calidad educativa, con un sentido crítico y humanístico.
- c) La modalidad a distancia puede atender complementariamente las necesidades de formación continua.
- d) Es conveniente continuar favoreciendo la internacionalización de la universidad –no sólo por sintonizar con la llamada sociedad del conocimiento como empresa intensificadora del capital intelectual a través de la formación del capital humano (una sociedad que hace del aprendizaje un producto de consumo y una herramienta productora de conocimientos ofertables)–, sino por impulsar la totalización de la experiencia humana y abrir horizontes de cooperación mediante la acción informada.

---

<sup>141</sup> Cfr. Jarvis, Peter, *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid, Narcea, 2001.



Es común afirmar que la transformación de la educación contribuirá a la modernización del país, pero a su vez aquella requiere de ésta para avanzar. Para la modalidad a distancia es particularmente imperativo impulsar el desarrollo científico-tecnológico como política de Estado, pero desde una visión económico-social y no sólo económico-desarrollista. Sólo con un proyecto con visión de futuro en este rubro se hará posible una efectiva reforma política integral del Estado. Ello permitirá a su vez que las políticas educativas gubernamentales, así como las adaptaciones pedagógicas, dejen de ser esfuerzos aislados en la construcción de un sistema educativo nacional renovado.

Sin duda alguna, estos y otros temas, junto con numerosas inquietudes derivadas de la puesta en marcha del proyecto ESAD, deberán atenderse en el corto y mediano plazo, lo cual eventualmente podría obligar a un replanteamiento de la institución que ha ocupado el lugar central de este trabajo.

# ANEXO



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

OFICIO: FESA/C.P.P/018/2010

ASUNTO: SOLICITUD DE INFORMACIÓN SOBRE LA ESAD

**MTR. MANUEL QUINTERO QUINTERO**  
Coordinador General de ESAD  
**PRESENTE**

Por medio de la presente solicito su amable intervención a fin de que conceda su anuencia para que la estudiante de la Maestría en Pedagogía de la FES-Acatlán, **Alejandra Maciel Garduño**, tenga acceso a información que abajo se enlista, con motivo de la realización de una investigación sobre la institución que usted preside.

1. Convenio de Colaboración entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), firmado el pasado 23 de febrero del 2009, y/o documentos afines en donde se detallen los términos de asesoramiento de la institución española a la Secretaría.
2. Acceso al conocimiento sobre el manejo de la plataforma tecnológica; o en su caso, al curso de capacitación ofrecido a tutores y facilitadores.

El uso de toda información proporcionada por usted tendrá un uso estrictamente académico.



**ATENTAMENTE**

“Por mi raza hablará el espíritu”

Acatlán, Estado de México, a 13 de agosto de 2010

**Dr. Javier Rafael García García**  
Responsable de la Maestría en Pedagogía

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### *Bibliografía*

Aboites, Hugo, "Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial", en Mollis, Marcela, *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO, 2003, pp. 59-86.

Amador Bautista, Rocío, "Industrialización y comercialización de la formación a distancia", en Amador Bautista, Rocío y Chehaybar, Edith (coords.), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México, CESU-UNAM, 2003, pp. 147-177.

\_\_\_\_\_, "Paradigmas conceptuales de la educación a distancia en las sociedades de la información y del conocimiento", en Amador Bautista, Rocío (coord.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*, México, IISUE-Plaza y Valdés, 2008, pp. 21-59.

\_\_\_\_\_, "La educación superior a distancia en México. Realidades y tendencias", en *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*, Paraná, PUCPR/Virtual Educa/Editorial Unisu, 2010, pp. 129-144.

Aparici, Roberto, "Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías", en Martín Rodríguez, Eustaquio y Ahijado Quintillán, Manuel (coords.), *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1999, pp. 177-192.

Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2005.

Casanova, Pablo González, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.

Castells, Manuel, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La Sociedad Red*, volumen 1, Madrid, Alianza Editorial, 1999.

Castoriadis, Cornelius, *El mundo fragmentado*, Buenos Aires, Caronte, 2008.

Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, México, Joaquín Mortíz, 1995.

Cirigliano, Gustavo y Lampe J., Aline, "Significación y alcances de las modalidades de educación a distancia para la educación para adultos", en Ayzanoa, Gerardo, *et al*, *Siete visiones de la educación de adultos*, Pátzcuro, CREFAL, 1984.

Clark, Burton, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, UAM/A – Nueva Imagen, 1993.

De María y Campos, Mauricio, “Globalización y desarrollo desigual internacional: su impacto en la cohesión social en México”, en de María y Campos, Mauricio y Sánchez, Georgina (eds.), *¿Estamos Unidos Mexicanos? Los límites de la cohesión social en México*, México, Planeta, 2001, pp. 79-113.

Follari, Roberto A., *La educación en la encrucijada. Valores, espacio público y currículo en debate*, Rosario, Homosapiens, 2008.

Forrester, Viviane, *Una extraña dictadura*, México, FCE, 2000.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, S. XXI, 1970.

Gadotti, Moacir, *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires, S. XXI, 2000.

Giroux, Henri, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, 2001.

Gramsci, Antonio, *La formación de los intelectuales*, México, Grijalbo, 1963.

Gutiérrez, Francisco, *Educación como praxis política*, México, S. XXI, 1984.

Halife, Alfredo, *Hacia la desglobalización*, México, Jorale Editores, 2007.

Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W., *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, 1969.

Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*. La Plata: Terramar Ediciones, 1967.

Jarvis, Peter, *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid, Narcea, 2001.

Kent Serna, Rollin (coord.), “Una visión conceptual de los procesos de cambio en las políticas y los sistemas de educación superior”, *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*, México, ANUIES, 2009.

Kent Serna, Rollin, et al, *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*, México, DIE – Plaza y Valdés, 2003.

Latapí Sarre, Pablo, *Análisis de un sexenio educativo en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980.

\_\_\_\_\_, *Un siglo de Educación en México I*, México, CONACULTA-FCE, 1998.

Lorenzo, Meyer, "Viejos y nuevos liberalismos, un encuadre histórico", *Liberalismo autoritario. Las contradicciones del sistema político mexicano*, México, Océano, 1995, pp. 15-69.

Mena, Marta, "América Latina en la búsqueda de nuevos modelos de educación a distancia", en Mena, Marta (comp.), *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*, Buenos Aires, Editorial Stella, ICDE, UNESCO-IESALC, La Crujía, 2004, pp. 15-33.

Moreno Navarro, Isidoro, "La apertura del horizonte mundial: Hacia una sociología de la Globalización", *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 45-98.

Muñoz Ledo, Porfirio, *La vía radical*, México, Grijalbo, 2010.

Olivé, León, "¿A quién pertenece el conocimiento? Poder y contrapoderes en el camino hacia las sociedades del conocimiento", en Suárez, Rodolfo (coord.), *Sociedad del conocimiento. Propuestas para una agenda conceptual*, México, UNAM, 2009.

\_\_\_\_\_, "Interculturalismo, conocimiento y reflexión", en Alcalá, Raúl, (coord.), *Reconocimiento y exclusión*, México, FES Acatlán-Cultura Campeche-Plaza y Valdés, 2008.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Hacia las sociedades del conocimiento*, París, UNESCO, 2005.

Pastor Angulo, Martín, "Los procesos de estandarización en la telemática y la educación superior a distancia", en Amador Bautista, Rocío (coord.), *Educación y formación a distancia. Prácticas, propuestas y reflexiones*, México, Universidad de Guadalajara, 2001, pp. 50-77.

Popa-Lisseanu, Doina, *Un reto mundial: la educación a distancia*, Madrid, ICE-UNED, 1988.

Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980.

Quintero Felix, Jorge Ernesto, "Globalización, cambio tecnológico y el nuevo contexto del conocimiento", *Universidad y estrategias de cambio*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2003, pp. 23-47.

Rama, Claudio, *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, FCE, 2006.

Rivadeo, Ana María, *Epistemología y política en Kant*, México, UNAM-Acatlán, 1987.

\_\_\_\_\_, *Les Patria. Nación y globalización*, México, UNAM-Acatlán, 2003.

Ruiz de la Peña, Adalberto Rangel, *et al*, *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*, México, ANUIES, 2004.

Saldívar Garza, Héctor F., *La globalización y su impacto en las políticas de la educación superior*, México, Universidad de Tamaulipas/Plaza y Valdés, 2007.

Sassen, Saskia, *Los espectros de la globalización*, México, FCE, 1998.

Schara, Julio César, "El sistema de Universidad Abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México", *Educación y cultura. Políticas educativas*, México, Unión de Universidades de América Latina-Plaza y Valdés, 2002, pp.129-138.

Secretaría de Educación Pública, *La educación abierta y a distancia en México*, México, Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia, 1993.

Silvio, José, "Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe", en Silvio, José, Rama, Claudio, Teresa, María, *et al*, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, México, UNESCO/IELSAC, 2004.

Simonson, Michael, "Teoría, investigación y educación a distancia", en Barberá, Elena (comp.), *Educación abierta y a distancia*, Barcelona, Editorial UOC, 2006, pp. 49-100.

Stiglitz, Joseph E., "Las promesas de las instituciones globales", *El malestar en la globalización*. Barcelona, Paidós, 2002, pp. 45-98.

Tedesco, Juan Carlos, *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, FCE, 2000.

Torres, Carlos Alberto, *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*, Madrid, Editorial Popular, 2006.

Yago, Franco, *Magma: Cornelius Castoriadis. Psicoanálisis, filosofía y política*, Buenos Aires, Biblos, 2003.

Yurén Camarena, María Teresa, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós Educador, 2002.

## *Hemerografía*

Aboites, Hugo, "Proyecto europeo en México y América Latina", *La Jornada*, México, 7 de noviembre del 2009.

Acosta Silva, Adrian, "Universitarios", *Metapolítica*, volumen 14, número 70, julio-septiembre del 2010. pp. 46-50.

Amadeo Vasconi, Tomás, "El pensamiento tecnocrático", en *Cuadernos de educación. Escritos sobre economía y educación*, Venezuela, Cooperativa Laboratorio Educativo, 1984, pp. 91-107.

Amador Bautista, Rocío, "La universidad en red. Un nuevo paradigma de la educación superior", *Revista Mexicana de investigación educativa*, volumen 11, número 28, México, enero-marzo del 2006, pp. 155-177.

Arizmendi, Luis, "Modernidad y mundialización: en torno a la subsunción formal y real del mundo por el capital", *Economía siglo XXI. Revista de estudios tecnológicos, económicos y sociales del mundo contemporáneo. Capitalismo y Mundialización*, año 1, número 1, México, 1998, pp. 18-59.

Avilés, Karina. "Tuirán: la SEP abrirá nueva universidad en septiembre", *La Jornada*, México, 24 de febrero del 2009.

Didriksson, Axel, "Nueva SEP, el imperativo", *Revista Proceso*, número 1804, México, 29 de mayo de 2011, p. 56.

García Aretio, Lorenzo, "Hacia una definición de educación a distancia", *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, año 4, número 18, Madrid, abril de 1987, p. 4.

Gil Antón, Manuel, "Un siglo buscando doctores", *Revista de la Educación Superior*, volumen 29, número 113, México, enero-marzo del 2000, p. 42.

Gil Olmos, José, "Un asunto de seguridad nacional", *Revista Proceso*, número 1724, México, 15 de noviembre del 2009, pp. 13-16.

Gutiérrez, Alejandro, "Más recursos o...", *Revista Proceso*, número 1724, México, 15 de noviembre del 2009, pp. 9, 11 y 12.

Hackett, Edward, "La ciencia como vocación en los noventa", *Revista Universidad Futura*, volumen 4, número 13, México, UAM, 1992.

Monsiváis, Carlos, "Tres aproximaciones a la cultura (si esta se deja)", *Nexos*, número 362, México, Febrero del 2008, p.20.

Olivé, León, “La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento”, *Revista de la Educación Superior*, volumen 34, número 136, México, octubre-diciembre del 2005, pp. 49-63.

Pastrana, Daniela, “Educación Castigada”, *El Periódico*, miércoles 28 de octubre del 2009. p. 5.

Silas, Juan Carlos, “¿La década ganada? Educación superior en México entre 1995 y 2005”, *Metapolítica*, volumen 14, número 70, julio-septiembre del 2010, p. 53.

Tünnermann, Carlos, “Internacionalización y transnacionalización de la educación superior. Algunas reflexiones”, en Didrikson, Axel, *et al*, *Perfiles Educativos. Movilidad Académica*, tercera época, volumen 28, México, CESU-UNAM, 2006, pp. 77-83.

Wong-González, Pablo, “Regiones y redes territoriales emergentes ante la globalización y la virtualización de la economía”, *Ruta Crítica. Revista Universitaria de Sonora*, número 25, Hermosillo, abril-junio del 2009, pp. 38-41.

### *Fuentes electrónicas*

“Convocatoria 2010 tutores/as y facilitadores/as”, Página oficial de la ESAD, en <http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx/images/pdfs/convocatoria.pdf>.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia*, México, 2001, en [http://www.anuies.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib71/0.html](http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib71/0.html).

\_\_\_\_\_, *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*, México, 2001, en [http://www.anuies.mx/servicios/destrategicos/pdf/plan\\_maestro\\_1.pdf](http://www.anuies.mx/servicios/destrategicos/pdf/plan_maestro_1.pdf).

Aparici, Roberto, “Medios de comunicación y educación”, en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_07.pdf).

Burch, Sally, “Sociedad de la información / Sociedad del conocimiento”, en <http://vecam.org/article518.html>.

Fegale de Medwar, Silvia Ema y De Muler, Elba Fidel, “La EaD en México. Estado del arte 2004”, en [http://www.ateneonline.net/datos/97\\_02\\_Muler\\_Elba.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/97_02_Muler_Elba.pdf).



García Canclini, Néstor, “Las industrias culturales y el desarrollo de los países americanos”, en <http://www.reddebibliotecas.org.co/sites/Bibliotecas/News/Documents/Repositorio%20OEA/Educacion%20y%20cultura/Las%20industrias%20culturales%20y%20el%20desarrollo%20en%20los%20paises%20americanos.pdf>.

Garrido, Celso (ed.), “El uso de las tecnologías de comunicación e información en la educación superior. Experiencias internacionales”, México, ELAC-UAM, 2006, en [http://www.elacvirtual.net/documents/conferencias\\_elac/l\\_conferencia/ELAC\\_book\\_Mexico\\_Conference.pdf](http://www.elacvirtual.net/documents/conferencias_elac/l_conferencia/ELAC_book_Mexico_Conference.pdf).

Medina Herrera, María del Carmen, “Construyendo ciberciudadanía”, en [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,1265651&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&id\\_noticia=380](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1265651&_dad=portal&_schema=PORTAL&id_noticia=380).

*Ley General de Educación*. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación, 28 de enero de 2011, en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>.

Mejía J., Marco Raúl, “Leyendo las políticas de Educación de la globalización en [http://foroeducacionpanama.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/politicas\\_educativas.pdf](http://foroeducacionpanama.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/politicas_educativas.pdf)”.

Ortega Amieva, Diana Cecilia, *Estudio sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la virtualización de la educación superior en México*, ANUIES, 2003, en [http://www.anui.es/e\\_proyectos/pdf/vir\\_mx.pdf](http://www.anui.es/e_proyectos/pdf/vir_mx.pdf).

Página oficial de la ESAD, en [www.abiertayadistancia.sep.gob.mx](http://www.abiertayadistancia.sep.gob.mx).

Reyes, Carlos, “Error, marginar a las universidades mexicanas del proyecto nacional a distancia: Rocío Amador Bautista”, *Suplemento universitario, Campus Milenio*, México, 16 de abril de 2009, en [http://www.campusmilenio.com.mx/316/en\\_trevistas/error.php](http://www.campusmilenio.com.mx/316/en_trevistas/error.php).

Reyes, Carlos, “Señales de desconfianza en las universidades públicas”, *Suplemento universitario, Campus Milenio*, México, 19 de marzo del 2009, en <http://www.campusmilenio.com.mx/313/ensayos/senales.php>.

Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, en [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial).

Tedesco, Juan Carlos, “La educación y las nuevas tecnologías de la información”, en <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/tedesco.htm>.

\_\_\_\_\_, “Los fenómenos de segregación y exclusión social en la sociedad del conocimiento y de la información”, en <http://www.uned.ac.cr/possoc/revista/docu>

mentos/REVISTA%20VIRTUAL/2001/Los%20fen%F3menos%20de%20segregaci  
%F3n%20y%20exclusi%F3n%20social%20en%20la%20sociedad%20del%20cono  
cimiento%20y%20de%20la%20informaci%F3n.pdf.

Versión estenográfica del comunicado de la Secretaría de Educación Pública, 23 de febrero del 2009, en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/108329/1/VersionJVM230209.pdf>.