



HAL
open science

La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia en la globalización

Angeline Martel

► **To cite this version:**

Angeline Martel. La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia en la globalización. Revista electrónica de investigación educativa (REDIE), 2004, 6(1). hal-00190204

HAL Id: hal-00190204

<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190204>

Submitted on 23 Nov 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia en la globalización.

El saber ser solidario en la construcción

Angéline Martel¹

Texto de la conferencia en el XII Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Universidad de Guadalajara, México, 5 de diciembre de 2003

Introducción

- 1. Evaluación histórica de la evaluación: desde el valor y la vitalidad hasta la devaluación y la culpa**
- 2. Evaluación contemporánea de la evaluación: El deseo de evaluar en la vida diaria para dirigir la acción.**
- 3. Evaluación del ambiente ideológico: para conocer la opción entre la solidaridad y la asistencia**
- 4. Evaluación de los ambientes del aprendizaje: constructivismo e instructivismo.**
- 5. Evaluación del ambiente de la educación a distancia : el individuo autónomo y la tecnología al servicio de la distancia en la globalización.**

Conclusión: evaluar para construir mejor un conjunto de prácticas y de valores de solidaridad y de respeto.

¹Angéline Martel es profesora en la Tele-universitaria, institución de aprendizaje a distancia donde ella es responsable de programas de segundas lenguas extranjeras. Ella posee un Doctorado de la Universidad de Alberta (1984). Sus investigaciones son sobre los derechos de las minorías, de la política, la distribución lingüística, la didáctica de los idiomas, el espacio intercultural y las tecnologías. Ella es cofundadora de *DiversCite Langues*, revista electrónica internacional que publica la “dinámica de las lenguas” desde 1996 (www.quebec.ca/diverscite). Entre sus últimas publicaciones: *Derechos, escuelas y comunidades, 1986-2002. Análisis de la distribución del Francés por la educación en un medio minoritario en Canadá*. Además de las actividades científicas, ella es una artista es pintora y compositora de música contemporánea. Su dirección personal es www.licef.teluq.quebec.ca/amartel/ y su correo electrónico: amartel@teluq.quebec.ca.

RESUMEN

En la globalización tan ampliamente fomentada, especialmente por la educación a distancia, debemos cuestionarnos sobre los valores que vivimos en nuestras culturas locales. La evaluación que instauramos dentro de nuestros cursos puede también convertirse en otro mecanismo de homogenización. Para contrarrestar estas desventajas y poder construir juntos sociedades distintas pero solidarias, propongo un análisis de la evaluación como vehículo ideológico de perpetuación de la distribución o de la construcción de la solidaridad. Esta presentación es tanto teórica, pintando un cuadro ideológico contemporáneo (aquellas de la solidaridad y de la competencia) como práctica, dado que muestra como estas ideologías funcionan dentro de la evaluación y en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la metodología, la curricula y la evaluación son determinantes al desenmascarar las competencias y enfocar nuestra atención hacia las acciones y los discursos de solidaridad.

Introducción

Me produce un gran placer el compartir con ustedes estas reflexiones acerca de la evaluación en la educación a distancia. Me encanta hacerlo aquí en Guadalajara, ciudad mexicana de fisonomía internacional, ciudad anfitriona de Quebec que es a su vez una ciudad abierta a la cultura internacional a la globalización, sin olvidar su propia cultura local.

No podríamos encontrar un mejor entorno para evaluar la evaluación que en nuestras sociedades primordialmente dado que la evaluación misma de la educación tiene sus raíces en nuestros sistemas educativos, y posteriormente claro, en la educación a distancia.

Mi tema principal parte de la hipótesis que, en una globalización en expansión, favorecida de manera importante por la educación a distancia, debemos cuestionarnos acerca de los valores que vinculamos con las culturas locales. Los contenidos, los valores y los procesos donde las evaluaciones que instauramos dentro de nuestros cursos pueden también convertirse en mecanismos de homogeneización. Para detener estas desventajas y para construir juntos sociedades distintas pero solidarias y plausibles, propongo un análisis de la evaluación como vehículo ideológico de perpetuación de la competencia de la solidaridad.

Mi presentación es tanto teórica, dibujando un cuadro de ideologías contemporáneas (aquellas de la solidaridad y aquellas de la competencia) como práctica, que muestra como estas ideologías funcionan en la evaluación y en la construcción del conocimiento. Dentro de esta perspectiva, la metodología, la curricula y las evaluaciones son determinantes y desenmascaran la competencia a la vez que atraen la atención hacia las acciones y los discursos de la solidaridad.

1. Evaluación histórica de la evaluación: desde la valorización y la vitalidad hasta la desvalorización y la culpa

¿Que es la evaluación? No en el sentido superficial del concepto o en todas sus variantes (evaluación formativa, acumulativa, subjetiva, por objetivos, auto-evaluación, evaluación compartida, negociada, auténtica, normada, individual, colectiva, cuantitativa, cualitativa, evaluación de clasificación, de progreso, de éxito, etc.) sino en su sentido mas profundo para nuestra vida en sociedades globales y nuestro aprendizaje del conocimiento dentro de un mundo cada vez más universal. Y a la distancia, como en la formación a distancia, ¿existe algún cambio?

Es al nivel más profundo posible de nuestra vida individual y social que deseo abordar estas dos cuestiones con ustedes, junto con un cuadro de interpretación de preguntas, de la historia de los conceptos y de las sociedades. Por lo tanto como objetivo, evaluaremos el proceso a fin de hacer un largo recorrido, propongo mantenernos centrados en lo fundamental y evitar cualquier discurso mistificador.

La etimología de la palabra evaluación permite regresar al valor de las palabras. "Evaluación" y "evaluar" vienen del francés antiguo "avaluer" (siglo XIII) y de valor, es decir, ser vigoroso, tener valor y recibir un premio. La evaluación por lo tanto es un acto de dar un valor o valorizar. Dentro del concepto en francés antiguo, existe una dimensión de vida y de actividad que interesa por reintegrarla dentro de nuestro concepto actual de la evaluación. En este recorrido, evaluar aporta el sentido de tener un valor monetario o la vitalidad que esta procura. Estos son dos criterios según el valor material (dinero) y el valor vital (la vida) que nos enseña la historia. Pero además de ilustrar estos valores positivos del concepto de la evaluación, nos muestra asimismo un enfoque evaluativo autonomizante, es decir no controlador.

Algunos siglos mas tarde, la evaluación se despoja de estos valores materiales y vitales para apoyarse en su opuesto: la competencia y la culpabilidad por el error. En "¿Quién tuvo algún día esta idea descabellada de inventar las calificaciones en la escuela? Este cuento de la evaluación cifrada a disposición de aquellos que quieren abusar de los demás."

Claude Maulini retrata esta historia de la siguiente manera:

Los procedimientos desarrollados por los Jesuitas y formalizados en el *Ratio studiorum* son en su mayor parte del siglo XVI. La primera "distribución de premios" tuvo lugar, por ejemplo, en un colegio en Coimbra (Portugal) en 1558. A finales del siglo XVI, el Colegio de Ginebra otorgaba premios en plata, además de medallas a los estudiantes más meritorios. Pero ¿en que basaban esas clasificaciones? Al principio el maestro contaba las faltas en las composiciones y ordenaba las copias según méritos. En ocasiones él transmitía los resultados a las familias, acompañados de breves comentarios escritos. El aumento de efectivos en y de pensionados va a llevar consigo la normalización de la correspondencia que se volverá cada vez más lacónica. (Maulini, 1996)

En tres siglos, la valorización evidente dentro del origen de la palabra por lo tanto se transforma en una competencia que se basa en las prácticas sobre la devaluación y la culpabilidad: los menos errores posibles. El juicio negativo que conlleva la evaluación, y a la vez la competencia y la culpabilidad, instaura una dimensión de control individual y social.

La práctica de la competencia en la devaluación no está muy lejana de nuestra conciencia colectiva. ¿Ha sido Ud. evaluado por la deducción de los errores? Siempre recordaré mi primer trabajo universitario en mi primer curso de historia. Recibí un gran 16% y fui la mejor del grupo. El profesor seguramente tomó en cuenta cada pequeño error gramatical, ortográfico, lógico etc. y lo multiplicó por 5 puntos. Vivimos, sin estar concientes de ello, bajo el régimen de la devaluación en relación a normas externas a nosotros mismos, normas históricas, lingüísticas, lógicas, sociales, educativas, etc.

Además, la dimensión del control ha sido transformada y refinada en la actualidad por conceptos tales como los de la evaluación por objetivos o más aún aquella que guía la acción. Por ejemplo, esta es la definición contenida en el *Glossaire de la formation à distance (Glosario de la formación a distancia)*:

Evaluación de la formación: Acción de apreciar, con la ayuda de criterios previamente definidos, en atención a los objetivos pedagógicos y de formación de una acción formativa. Esta evaluación puede ser realizada en tiempos diferentes, para actores diferentes (estrategias, formativos, empresa, cliente...). Uno puede distinguir, por ejemplo la evaluación de la satisfacción, o la evaluación del contenido de la acción formativa, la evaluación de las adquisiciones y la evaluación de las transferencias eventuales en situaciones de trabajo. (AFNOR)

Evaluación formativa: Se practica durante el curso del aprendizaje y tiene como objetivo enseñar al estudiante de la manera más completa y precisa posible acerca de la distancia que lo separa del objetivo y sobre las dificultades que puede enfrentar.

Evaluación sumaria: Se practica al final del periodo de aprendizaje y tiene como objetivo el verificar si los objetivos fueron alcanzados por uno u otro estudiante.²

Esta dimensión contemporánea de control por medio de la evaluación produce una distinción entre la evaluación formativa (verificación de los objetivos a corto plazo) y la evaluación sumaria (verificación de los objetivos a largo plazo).

La historia de la evaluación nos enseña un movimiento doble: el de la valorización (premio de vitalidad) con aquel de la devaluación (error) en la competencia por una parte de aquel con la autonomía inicial contra un control de raíz. ¿Como se conjuga este doble movimiento en la actualidad? Es una cuestión de tratar de responder en las siguientes secciones de este texto

² Ver *Glossaire de la formation à distance* en http://www.telecom.gouv.fr/form/form_gloss.htm

dado que propongo una evaluación del entorno ideológico, del educativo, del de la educación a distancia; todo basado en un movimiento reflexivo fundamental.

En este texto, me coloco en el meollo de la evaluación como una valorización de valores positivos materiales y vitales. Estos se inscriben en un contexto de formación individual y colectiva en la elección de estos valores que reemplazan toda una dimensión de control que se instaura en la evaluación tal y como frecuentemente son practicados. Yo anuncio por lo tanto una *democratización de la evaluación*.

2. Evaluación contemporánea de la evaluación: el deseo de evaluar el diario vivir para dirigir la acción.

La evaluación es un gran movimiento que realizamos como seres humanos en nuestra vida cotidiana y profesional. Nosotros valoramos o desvalorizamos, según los valores fundamentales propios, contruidos socialmente o individualmente. Y dado que nuestros valores educativos tienen sus raíces en nuestras prácticas sociales, tomemos un momento para examinarnos en nuestra vida diaria.

¿Sobre que base evalúan hoy en día nuestras sociedades y nuestras instituciones educativas, es decir, nos proporcionan un valor, un premio o una vitalidad? ¿Y tienen algo que ver estas evaluaciones con nuestros propios valores individuales?

Como primer análisis, me paseo por mi casa y reflexiono acerca de la evaluación y de la valorización:

- ¿Porque el agua del baño o de la regadera una vez usada se desecha por el drenaje? Me atrevo a evaluar los deshechos que practican nuestras sociedades occidentales. No es sabio desecha el agua del baño personal al drenaje. ¿Por qué no reciclar esta agua para cultivar legumbres en el jardín?
- ¿Por qué el agua del lavaplatos debe desaparecer por el drenaje? Si esta es agua sucia, lo es porque le agregamos productos para lavar los platos. ¿Cómo podríamos lavar la vajilla sin ensuciar el agua?
- ¿Por qué todo el mundo recoge las hojas muertas en el otoño y las arroja a los botes de basura o las mete en sacos para elaborar fertilizante? ¿Por qué no desmenuzarlas y colocarlas en el jardín? ¿Para que perdemos tiempo también en elaborar esta materia prima para el jardín?
- La ciudad de Montreal, como todas las ciudades del mundo, toma su agua de manera gratuita de la naturaleza pero considera que la manera de cobrarla es con un medidor de agua instalado en todas las casas para cobrarla a todos los residentes. Yo diría que esto es una explotación.

Por esta cuestión del agua, en una escala de 10, yo le daría a nuestra sociedad occidental un 1. Por lo tanto no estoy de acuerdo con los valores que fundamentan estos gestos y me permiten la evaluación. ¿Qué es lo que me da el derecho, la responsabilidad y la posibilidad?

Me sigo paseando por Montreal y reflexiono. Entro en una galería de arte. La belleza es personal. Un buen momento para reflexionar:

- ¿Por qué esta pintura de colores vale tan poco en comparación con esta otra que me hizo estremecer con sus colores y su tema? ¿Los precios funcionan en relación a la emoción negativa que produce en sus espectadores?
- Me informan que no comercializan obras de arte de artistas vivos. La muerte hace que los precios de las obras de arte aumenten ¿será por culpa del dolor?

De nuevo no estoy de acuerdo con los valores establecidos por esta galería de arte: el dolor, las ganancias,

Estas cuestiones y tantas otras tienen en común la valorización que nosotros le damos a las cosas; el agua, nuestro tiempo eficiente, las hojas muertas, nuestra capacidad para cuestionar todo, etc. Ellas también son un "deseo evaluar los ambientes", la visión que poseemos sobre nuestro entorno. ¿Pero, que hace que podamos valorar esto también? ¿Qué nos proporciona la libertad?

¿Nuestra educación? En mi caso, SI, tuve una madre muy respetuosa del ambiente y un padre que adoraba la tierra y los árboles. Pero NO, no fue en la escuela ni en la Universidad donde aprendí estos valores.

Nuestras sociedades y nuestras disciplinas científicas después de mucho tiempo tendieron a eliminar el acto abierto de la valuación y más aún de la valoración. Nosotros aplicamos el objetivo científico que intenta basarse en hipótesis verificables y no en valores no observables. Hablamos de la "relatividad cultural", que nos impide juzgar un componente según nuestros nombres propios. Lo hacemos justificando nuestro título. Siempre y cuando, estos dos adversarios no impidan desmitificar los valores ocultos. Funcionan como lo prohibido que uno no se atreve a transgredir, por temor a la sanción social o profesional.

El primer fundamento de la evaluación me parece que es aquella de "deseo evaluar" en los dos sentidos de la palabra: aceptar lo que tiene un valor y rechazar aquello que anule este valor y esto en contacto y con el respeto de los demás. Este movimiento es conocido bajo el concepto de la reflexión de Stephen Brookfield que identificó así mismo las intenciones y la substancia:

Enseñamos a cambiar el mundo. La esperanza que sustenta nuestros esfuerzos para ayudar a los estudiantes a aprender es que al hacer esto les ayudará a interactuar entre sí y con su entorno con compasión, entendimiento y justicia. Pero nuestros intentos por incrementar la cantidad de amor y justicia en el mundo nunca son sencillos, nunca ambiguos. Lo que pensamos que son formas democráticas, respetuosas de tratar a los demás, pueden ser experimentadas por ellos como formas opresoras y asfixiantes. Una de las cosas más difíciles que aprenden los maestros es que la sinceridad de sus intenciones no garantiza la pureza de su práctica. Las complejidades políticas, psicológicas y culturales del aprendizaje, y las formas en las cuales el poder complica todas las relaciones humanas (incluyendo aquellas entre estudiantes y maestros) significan que la enseñanza nunca puede ser inocente.

...

La reflexión crítica es un aspecto particular del gran proceso de la reflexión. Para entender de manera adecuada la reflexión crítica primero necesitamos saber algo acerca del proceso de reflexión en general. La característica más distintiva del proceso reflexivo es su atención en cazar suposiciones.

Las suposiciones son las creencias que damos por hecho acerca del mundo y de nuestro lugar en él, que nos parecen tan evidentes que no necesitan ser establecidas explícitamente. En muchas maneras nosotros *somos* nuestras propias suposiciones. Las suposiciones dan sentido y propósito a quienes somos y lo que hacemos. El estar concientes de las suposiciones implícitas que enmarcan nuestro pensar y actuar es uno de los retos intelectuales más desconcertantes que enfrentamos en nuestras vidas. También es algo que resistimos instintivamente, por miedo a lo que podamos descubrir. ¿Quién quiere clarificar y cuestionar suposiciones con las que ha vivido por un largo periodo de tiempo, sólo para descubrir que no tienen ningún sentido? Lo que hace a este proceso de cazar suposiciones tan particularmente complicado es que no todas las suposiciones son de la misma naturaleza? He encontrado útil distinguirlas en tres grandes categorías – paradigmáticas, prescriptivas y causales (Brookfield, 1995)

También, Brookfield inserta el valor teleológico de la evaluación colocándola, no como un control de la sociedad sino como un trampolín para construir mejor las sociedades, conciente y colectivamente.

Pero para entender bien las hipótesis subyacentes de nuestras prácticas y pensamientos contemporáneos, para liberarse a fin de evaluar, también es útil conocer la configuración ideológica actual. Desde mi punto de vista no basta con "desear evaluar". Es necesario dar puntos de referencia claros sobre los valores subyacentes, para verlos bien. Es Brookfield quien confirma de nuevo: "Los alumnos sólo pueden tomar decisiones informadas acerca de aquello que conocen" (1995) como todos los demás seres humanos.

3. Evaluación del ambiente ideológico: para conocer la opción entre la solidaridad y la competencia.

Existe, en nuestras sociedades, como en todo proceso de enseñanza/aprendizaje, un ambiente turbio constante entre los discursos/gestos/acciones/planes/pensamientos y teorías, que de manera eficiente, tienen un efecto real en los rivales y otros que tienen efectos reales en las solidaridades.

Sobre este tema, es importante tomar una precaución científica: nuestro discurso académico y nuestra investigación son frecuentemente impermeables a los paradigmas que funcionan como filtros, rara vez identificados, de nuestras interpretaciones de base como si viéramos a través de anteojos "Del color del cristal con el que se mira" como lo hubiera dicho el cineasta Bergman. Si nos tomamos muy a pecho el destruir estos filtros paradigmáticos, podemos retirarles lo que estimamos como inaceptable en la ciencia, los efectos emotivos, para usarlos como lentes de observación del mundo y sus hechos.

Para separar estas dos ideologías y sus efectos de mejor manera, veamos entonces cómo, al inicio del siglo XXI, dos paradigmas aportan la ética que afronta el fracaso planetario, tanto dentro de los discursos como en las prácticas sociales. Estos paradigmas son las constelaciones ideológicas³ formadas por múltiples variables. O, las ideologías de la competencia son hoy en día principalmente mayoritarias mientras las de la solidaridad son minoritarias pero en ascenso.

El surgimiento de las ideologías de la solidaridad concretizan los movimientos de identidades y darles una teorización que es a la vez contextualizada, funcional y crítica⁴. Estas ideologías de la solidaridad desmitifican la competencia constante entre comunidades y asentamientos, estableciendo condiciones de naturalización y de sustento de la diferencia. Sobre este eje igualitario (horizontal) por lo tanto, las constelaciones ideológicas fundadas sobre la solidaridad y la complementariedad⁵ tienden a efectuar un regreso del eje de poder, tienden a resistirse, a ver incluso la contra, los organismos y las relaciones parasitarias socio-políticas que favorecen la competitividad. El paradigma que forman es asimismo en la actualidad fruto del Occidente para los medios de comunicaciones interculturales y los intercambios entre las civilizaciones. Este paradigma de la solidaridad descansa él mismo sobre cuatro fundamentos epistemológicos (por lo menos):

- Refuta la noción de la supervivencia del más fuerte y la substituye por aquella de la *responsabilidad* de los más fuertes sobre los más débiles⁶.
- Preconice la *complementariedad con el Otro* como herramienta para el desarrollo humano
- Pone en escena a los *nuevos actores* (individuos activistas o intelectuales, pertenecientes a organizaciones no gubernamentales, comunidades étnicas, lingüísticas, etc.) que se resisten a los poderes, a la autoridad y a la dominación.
- El Bien descansa sobre el *bienestar individual* alcanzado por el desarrollo colectivo.

Esta constelación de ideologías legitima y valoriza la diversidad, como diversidad (y no como estrategia), tanto lingüística como cultural, racial, sexual, geográfica etc. Al hacerlo, reconoce la igualdad de los pueblos, de las comunidades, de los individuos y favorece un *ethos* de no violencia en la política y dentro de las interacciones humanas. La diversidad no es entonces marginal. Por el contrario, la diversidad se compone de una diversidad de individuos, de "interactores" que, al paso de los años han adquirido una vivencia de minoría en el sentido de dominación (Tellefson, 1991: 15-16). La generalización de este paradigma podía ser el "verdadero progreso de la humanidad" tanto como la realización de la ecología que funciona son aquellas "que se caracterizan de manera predominante por eslabones de beneficio mutuo, y solo en un menor grado, por relaciones competitivas" (Mühlhäusler, 2000).

Por otra parte, sobre un eje jerárquico (vertical, por así decirlo), las ideologías dominantes se aglutinan alrededor de la noción, y de las prácticas, de la competencia. La globalización de intercambios y de las sociedades permiten la intensificación de esta corriente de competitividad mientras que la competencia cesa de ser un medio para convertirse en un fin en sí misma, una forma de vida (Petrella, 2002). Estas ideologías descansan sobre cuatro pilares epistemológicos (por lo menos):

- Inspiradas por las teorías de la presunción de la "ley de la selección natural" la supervivencia dentro del mundo físico y animal que concluye, basándose en Darwin³, la *supervivencia es la del más fuerte*⁴.
- La noción de la libertad es percibida como un instrumento para el desarrollo humano.
- La idea de que la *ganancia*, extensión del cuadro económico, es una recompensa legítima y deseable de la actividad humana. La ganancia representaría el Bien.
- El dinero, como *instrumento universal*, gobierna las necesidades de posicionamiento.

El posicionamiento en las relaciones de poder esta entonces en función al grado de ganancias obtenidas. El objetivo de la acción es en ese momento instrumental. La técnica y la razón son medios eficaces para alcanzar los objetivos impersonales.

La tabla 1 esquematiza estas dos constelaciones ideológicas en lo referente a sus pilares epistemológicos, los objetivos de sus acciones, las pruebas de éxito, las fuentes de información para alcanzar los objetivos colectivos, las fuentes de desarrollo y las certificaciones contemporáneas.

| Tabla 1 Descripción de las grandes ideologías contemporáneas | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| | Ideologías de la competencia | Ideologías de la solidaridad |
| | | |

³ Por otra parte nosotros sabemos que esta forma de ver a los seres vivos es básicamente equivocada y que las sociedades solidarias existen tanto entre los animales como entre los humanos pero que la ciencia los ha ignorado en su mayoría por culpa del dominio de las ideologías y de la competencia. Ver Birke & Hubbard (1995) y Singer (1990).

⁴ O también, sabemos que esta forma de observar los seres vivos es principalmente falsa y que las sociedades solidarias existen tanto entre los animales como entre los humanos pero que la ciencia los ha ignorado en su mayoría por culpa del dominio de las ideologías y de la competencia. Ver Birke & Hubbard (1995) y Singer (1990).

| | | |
|--|---|--|
| Pilares epistemológicos | <ul style="list-style-type: none"> Inspirados por las condiciones de supervivencia en el mundo físico y animal, concluyen, en base a Darwin, que la supervivencia es del más fuerte. La noción de la libertad aquí se percibe como un instrumento de desarrollo humano. La idea de que la ganancia, extensión del cuadro económico, es una recompensa legítimamente deseable de la actividad humana. La ganancia representaría el Bien. El dinero, como instrumento universal, rige las necesidades de posicionamiento. | <ul style="list-style-type: none"> Refutan la noción de la supervivencia del más fuerte y así substituyen aquella de la responsabilidad de los más fuertes contra los más débiles. Preconizan la complementariedad con el Otro como una herramienta del desarrollo humano. Ponen de nuevo en escena a los actores que se resisten al poder, la autoridad y la dominación. El Bien descansaría sobre el bienestar individual alcanzado por el desarrollo colectivo. |
| Objetivo de la acción | Instrumental, competitiva y teleológica Adquisición de informaciones estratégicas Desarrollo individual | Holístico, creativo y preventivo |
| Prueba de éxito | El posicionamiento se da en función a las ganancias obtenidas Los más pobres son los culpables | El bienestar colectivo e individual. La sociedad que no permite este bienestar fracasa en su conjunto. |
| Fuentes de información para alcanzar los objetivos colectivos | Técnicas de las ciencias naturales para avanzar hacia el progreso Razón cartesiana (sin la materia) Finanzas | Identidades vividas Lógica personal compartida (y no la racionalización por sí sola) Principios del bienestar colectivo articulado |
| Fuentes de desarrollo | Monarquías históricas Monarquías jurídicas Regímenes de estado | Comunicaciones interculturales Intercambios inter-civilizaciones Organizaciones civiles y no gubernamentales |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| Testimonios contemporáneos | <ul style="list-style-type: none"> • Los estados alinean sus objetivos sobre una lógica de marcha y de posicionamiento, unos contra otros, formando alianzas estratégicas de grandes conglomerados que se oponen en influencia y en el comercio. • Organizaciones mafiosas rivalizan y dominan sociedades y gobiernos. • Las culturas son colonizadas por el avance de los medios y la industria del entretenimiento. • Millones de niños y de mujeres trabajan en condiciones de semi-esclavitud para las multinacionales • Surgen nuevas clases de privilegiados: los info-ricos, los « Triadiens » (aquellos que viven en América del Norte, Europa Occidental y Japón), "jet setters", etc. • Los idiomas menos propagados desaparecen a un ritmo acelerado, en beneficio de los idiomas internacionales del mercado y/o dominantes. • Los medios y los sistemas políticos controlan la difusión de la información y de los intercambios. | <ul style="list-style-type: none"> • Las democracias se definen como estructuras de emancipación de los totalitarismos. • Los derechos fundamentales y universales se desarrollan y forman parte de una adhesión y de una articulación cruzada. • Las constituciones nacionales se generalizan a fin de proteger a las comunidades e individuos más débiles. • Muchas asociaciones no gubernamentales son fundadas en defensa de, en solidaridad con, en ayuda a los más pobres, disminuidos y oprimidos. • Los movimientos sociales y civiles se unen por el activismo y la resistencia crítica. • Los dictadores deben rendir cuentas de sus crímenes. • Las minorías reciben gradualmente los medios de desarrollar sus comunidades y sus idiomas, en particular por medio de la educación. • Las palabras de los individuos al margen de los poderes son publicadas y son accesibles a través del mundo. |
|-----------------------------------|--|--|

Para comprender el funcionamiento de las ideologías contemporáneas, veámoslas en uno de los movimientos; el de la ecología que muestra como la solidaridad y la competencia se concretizan directamente en las acciones sociales.

A un primer nivel, la noción de la ecología funciona como una ideología de preservación a través de diversas técnicas, políticas y tecnologías: la preservación de los idiomas, de la fauna, de la flora, de la vida humana, de la capa de ozono, etc.

Pero la noción de la ecología funciona también en un segundo nivel como un ideal humano que guía nuestras acciones; aquel de la Vida en un ambiente armonioso y respetuoso de los diversos grupos que la componen. Esto funciona entonces como herramienta conceptual para describir la dinámica entre los organismos (vivos, sociales e inanimados) dentro de un mundo donde presumiblemente, los más dominantes, según la observación darwiniana, sobreviven. El objetivo entonces es de atacar esta observación y de reducir esta dominación en contra de la armonía y la protección. Existe, entonces una paradoja en apariencia: el segundo nivel, una visión más idealista para el futuro, guiada por la primera, más realista del pasado, y de esa manera explícita y articulada o No. En este contexto, la ecología es "el factor decisivo que hecha la suerte a favor de la competencia" (Gould, 1993).

Esta perspectiva lleva a tomar en cuenta una distinción entre los movimientos de inspiración ambientalista- antropocéntrica en sus acciones y estructuras- y aquellas de inspiración ecológica – biocéntrica con una dinámica de respeto y de complementariedad de toda la vida--. El debate entre ambos es más lingüístico, o mejor dicho, es lingüístico porque también es ideológico. El primero instaura un régimen de autoridad sobre la naturaleza y lo material, el segundo democratiza la vida inculcando lo material y la naturaleza (Blanke, 1996:201). Los medios urbanos han sido en particular conductores de los movimientos ambientalistas que utilizan la

naturaleza en su horizonte de reflexión, y esto frecuentemente en nombre del “desarrollo o progreso moderno”. Por ejemplo, sobre el plan de las tecnologías, uno puede comprender que la fisión nuclear, la ciencia que emana de las culturas urbanas, no es una forma de trabajar en colaboración con la naturaleza en su elemento el más mínimo; ella constituye una violencia contra la naturaleza que denuncian, entre otros, los filósofos y los activistas ambientales (Macauley, 1996). La fisión nuclear ha servido más bien como herramienta de eliminación masiva urbana en los conflictos armados. Esta tecnología es por lo tanto en sí misma violencia como toda la utilización que han hecho de ella.

El discurso sobre la ecología nos alerta entonces sobre el hecho de que no todo discurso y acción son necesariamente de solidaridad. Es importante analizar bien y comprender las intenciones y las acciones. Para hacerlo, es importante desarrollarse intelectualmente con un pensamiento crítico pero en el movimiento en espiral de la solidaridad.

Asimismo, otra corriente de pensamiento, esta vez la de la educación, viene a poner en evidencia la misma dicotomía solidaridad/competencia, ecología/medio ambiente. Se enfoca en constructivismos que transforman los instructivismos.

4. Evaluación de los ambientes de aprendizaje: constructivismos e instructivismos

Este movimiento de solidaridad, lo encontramos también ahora en las teorías del aprendizaje llamadas “constructivistas”. Es lo que describo en esta sección, todo esto en contraste con aquellas que llamamos « instructivistas ».

Conocemos bien los enfoque instructivistas, así llamados en base a la predominancia que presentan con la instrucción más que con el aprendizaje. Los instructivistas⁵ se refieren a los modelos educativos tradicionales basados en el positivismo. Tienden a cultivar con el aprendiz o estudiante, las informaciones y los conocimientos que son vistos como “verdaderos”, que son predeterminados independientemente del estudiante, de su situación y de su cultura.

Por otra parte, los movimientos constructivistas tampoco son nuevos. Por ejemplo, Rousseau y Montaigne preconizaron estos principios. Lo nuevo, por lo tanto, es la convergencia entre las corrientes humanistas en la educación y las constructivistas (Nunan, 1999). Lo que también hay de nuevo, es la ventaja que las tecnologías funcionan en ambientes y en proyectos de tipo constructivista (Sandholtz, Ringstaff & Dwyer, 1997 ; Hoven, 1999).

El funcionamiento no podría ser mejor descrito que por Carl Rogers (1902-1987): “*Yo se que no puedo enseñar cualquier cosa a cualquiera, yo sólo puedo formar un ambiente en el cual podrá aprender*” él habla de “ambientes” de estudio mucho antes que los constructivistas adoptaran el término en señal de respeto de los estudiantes.

Los constructivistas⁶ se refieren a un paradigma educativo postmoderno que postula que el estudiante construye su propia interpretación de los sucesos de la información (Martel, 2000a ; 200b ; 1999). El conocimiento no es fijo de manera definitiva. Las manchas y los proyectos auténticos son considerados como entes motivadores. La colaboración constante es una parte integral de las prácticas. Este movimiento continúa pero tiende a transformar los instructivismos⁷ que, por otro lado se refieren a modelos educativos basados en el positivismo.

⁵ En este artículo, el comportamiento es considerado como que forma parte de las teorías instructivistas porque, como éstas últimas, favorece un rol autoritario por parte del educador/programador.

⁶ Para las referencias sobre el constructivismo y sus aplicaciones pedagógicas ver :

<http://www.stemnet.nf.ca/~elmurphy/emurphy/refer.html> ;

http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html ;

<http://thorplus.lib.purdue.edu/~techman/conbib.html>,

⁷ En este artículo, el comportamiento es considerado como parte integrante de las teorías instructivistas porque, como éstas últimas, favorecen un rol autoritario para el educador/programador.

Tienden a cultivar en el estudiante la información y el conocimiento que en ocasiones se ve como “verdadero” y que ha sido preconcebido independientemente del estudiante, de su situación y de su cultura.

El funcionamiento actual de las teorías constructivista con los humanismos, ofrece una puesta en perspectiva crítica sobre el conocimiento y pone en su lugar los ambientes de colaboración y de solidaridad. Esto permite constatar que los significados han sido históricamente situados, construidos y reconstruidos por el idioma. Y el curso une el conocimiento y el interés del locutor. Una reflexión crítica estimula por lo tanto el desarrollo de estos intereses; esta define la idea de que existe un significado simple de la realidad. En lugar de un proyecto paternalista de la educación, los constructivistas se relacionan a las tendencias emancipadoras y del “empowerment” en la educación. La dimensión controla y por tanto desenmascara y es disminuida en gran medida.

Los constructivistas abren igualmente una puerta interpretativa hacia el interculturalismo siempre y cuando este aspecto no haya sido teorizado todavía. Los sabios siendo los constructores del sentido, ellos siguen cada contexto social para construir sus propios conocimientos bajo la forma de cultura. Los constructivistas relativizan los saberes en saberes culturales. También, las teorías de aprendizaje acentúan las dos dimensiones: la participación con los proyectos motivadores y el trabajo en colaboración. Estos constituyen los dos elementos más importantes de los constructivismos: un fundamento psicológico basado en los escritos de Jean Piaget y una dimensión psico-social basada en los de Lev. S. Vygotsky. Agreguemos la participación y la colaboración que son dos conceptos más neutros que aquellos de la solidaridad desde la cual ellos se salen llevando lo que son y se insertan en la dimensión de la afectividad social.

La tabla 2 contrasta los constructivismos con las anteriores tendencias (tradicionales) que yo llamaría los instructivismos, en razón de la predominancia que incorporan a la instrucción más que al aprendizaje.

| Tabla 2 Principios de enseñanza/aprendizaje de las prácticas según los constructivistas y los instructivistas | | |
|--|--|--|
| | Prácticas constructivistas | Prácticas instructivistas |
| Dimensiones individuales | | |
| 1. Rol del estudiante | Constructor activo de conocimientos Colaborador A veces un experto | Persona que escucha Siempre aprendiendo |
| 2. Concepción del aprendizaje | Transformación de la información en conocimiento y en sentido | Acumulación de la información |
| 3. Fundamentos cognoscitivos | Interpretación basada sobre los pre-conocimientos y las creencias | Acumulación basada en la información previamente adquirida |
| 4. Tipos de actividades | Centradas en el estudiante, varían, según los estilos del aprendizaje Relación interactiva | Centradas en el estudiante Relación didáctica Mismo ejercicio para todos los estudiantes |
| 5. Tipo de ambiente | De apoyo | Jerárquico |
| 6. Tipo de currículo | Rico en recursos alrededor de las actividades Proporciona acceso a la información sobre demanda | Preestablecido y fijo, proporciona únicamente los recursos necesarios |
| 7. Prueba de éxito | Calidad de la comprensión y construcción de conocimientos | Calidad de la información memorizada |
| 8. Flujo de actividades | Auto-dirigidas | Lineales y dirigidas por el educador |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| 9. Evaluación | Relacionada a las competencias desarrolladas Portafolios | Relacionada a la información Tests con preguntas cortas Tests estandarizados |
| Dimensiones sociales | | |
| 1. Concepto de los saberes | Como un proceso dinámico que evoluciona en el tiempo y en una cultura dada | Una verdad estadística que puede ser adquirida de una vez por todas, independientemente del estudiante |
| 2. Rol del educador/es | Colaborador, facilitador, en ocasiones un aprendiz | Experto, transmisor de conocimientos |
| 3. Énfasis del educador | Creación de relaciones Responde a preguntas complejas | Memorización Énfasis en la información |
| 4. Acciones principales | Introducirse en el trabajo en equipo Desarrollo de proyectos y solución de problemas | Lecturas y ejercicios individuales |
| 5. Modelo social | Comunitario, sentido de pertenencia Personas que actúan sobre su propio ambiente y no son únicamente dependientes Desarrollo de la autonomía, meta-conocimiento y reflexión crítica | Salón de clase Los estudiantes como receptores de conocimientos transmitidos |
| 6. Rol de lo lúdico | El juego y la experimentación como formas valiosas del aprendizaje | Juego = pérdida de tiempo Experimentación limitada |
| Herramientas y tecnologías | Variadas: computadoras, videocaseteras, tecnologías que involucran al estudiante de inmediato en su vida cotidiana, libros, revistas, periódicos, películas etc. | Papel, lápices, textos, algunas películas, videos, etc. |

Cuando en el debate del saber sobre si los dos enfoques son incompatibles o complementarios (Wasson. 1996), me parece osado ya que nuestras prácticas y pensamientos occidentales participaron *de facto* en estos dos paradigmas hasta el momento actual. Y en la realidad de un curso o de un salón de clases o en el Internet, los dos tipos de prácticas están interconectadas, más nunca puras, nunca solas. Tal vez las prácticas incluyen una síntesis, Por lo tanto al conocer los parámetros, todo como conocer los parámetros de la solidaridad y de la competencia, se permiten opciones aclaradas, individual y colectivamente.

Es igualmente forzoso constatar que los constructivistas, por invitación a la reflexión crítica, se verifican mejor en medida del aprendizaje al desenmascarar todas las formas de opresión (social, económica, lingüística, etc.) que lo que hacen los intructivistas quienes, por el contrario, confirman, afirman y perpetúan más fácilmente el status quo opresivo de la dominación. En teoría por tanto, uno puede estimar que en sus principios, los constructivistas constituyen un progreso que aún no alcanzamos a realizar en la práctica.

¿Y qué significa dominación? La dominación es una forma de violencia, frecuentemente simbólica. Pierre Mourdieu proporciona una definición en su introducción a *La Domination masculine (1998)*:

« violencia dulce, insensible, invisible para sus propias víctimas, que es ejercida esencialmente por las vías puramente simbólicas de la comunicación y el conocimiento – o de manera más precisa, del desconocimiento, del reconocimiento o al límite, del sentimiento ».

Es una “violencia espiritual, diferente a la violencia real”. Este dominio es entonces más perverso que el dominio “real”. En el último caso, tenemos la posibilidad de rebelarnos contra ella dado que nos ha sido impuesta, podemos entonces palparla, tocarla. La violencia simbólica parece también estar inscrita en el orden de las cosas, supera la justificación y es por lo mismo, extremadamente sutil.

La dominación se esconde también en lo banal, en lo cotidiano, en el casi nada. Es entonces aceptada por el dominador, por supuesto, pero también por el dominado. También, la persona es dominada en razón de la dominación súbita, que termina por aportar juicios sobre el mundo y sobre sí misma las características del dominador. Ella reflexiona acerca de su condición, con sus ideas que provienen de la dominación misma. El dominador tiene de hecho la posibilidad de crear su propia cultura, por lo tanto a producir ideas cuyo destino final esta destinado a legitimar ideológicamente su dominio, los dominados interpretan el mundo según las formas de pensamientos que son en sí mismas productos de la dominación. Esta “violencia simbólica” aprisiona de tal manera el interior mismo de sus mentes y de sus juicios. La dominación se convierte así en una necesidad de la naturaleza y es aceptada por todos, está inscrita en el orden de las cosas.

¿Por qué existe la solidaridad y la solidaridad intercultural en la globalización? Es necesario primero que nada hacerse la pregunta de ¿cómo luchar contra esta dominación? Para Bourdieu es el no tomar conciencia de la existencia de esta dominación lo que la hará desaparecer, no nos vamos a aficionar a esta dominación rindiéndonos como si simplemente no ejerciera ninguna influencia sobre nuestras personas. Desde ésta óptica, la toma de conciencia de esta dominación no es en sí misma liberadora, dado que sus efectos están bien anclados en nuestros esquemas de pensamiento tanto como en nuestras actitudes corporales, así como en la forma de ser, de hablar, de mirar... Pero hay más aun. Lo intercultural exige un rechazo mismo a la dominación como esquema de pensamiento y demanda el adoptar una actitud de rechazo (bloqueo) frente a estas prácticas y estos pensamientos.

Basándonos en esto, un reencuentro intercultural será producto de nuevos juicios de realidad y de juicios de valor, engendrados por las demás acciones, las operaciones de las personas trabajando en sus ambientes externos e internos en igual medida.

Un proceso enseñanza/aprendizaje en la interculturalidad busca por lo tanto entender la condición del otro con el fin de ayudar y ayudarse a mejorar las condiciones de vida particularmente al desenmascarar las violencias simbólicas y físicas. Para dar algunos ejemplos, aquí dos ejemplos de avance muy sencillos que ponen en marcha tanto la destrucción de ideas recibidas a la vez que construyen prácticas de solidaridad. Estas han sido robadas de su curso con reconocimientos y preparados por el educador a distancia en un curso sobre la didáctica del francés, segunda lengua extranjera y un curso sobre el ámbito intercultural⁸.

6. Evaluar el ambiente de la formación a distancia : el individuo en autonomía y la tecnología al servicio de la distancia

Este doble movimiento de valorización/desvalorización y de autonomía/control, lo volvemos a encontrar igualmente en la historia y en las prácticas de la educación a distancia.

Práctica tradicionalmente conocida con el termino de « enseñanza por correspondencia », la formación a distancia inicia el vuelo a través del impulso, entre otras, de la transformación del saber en productos de consumo en todas las etapas de la vida; la llegada masiva de los adultos al mercado de la educación continua; del rompimiento de las fronteras que se enlazan en el

⁸ La tabla 3 es una pintura del trabajo para la preparación del curso “*LIN 4121 Didactique du français langue seconde/étrangère par les technologies*” (Didáctica del francés como segunda lengua extranjera por las tecnologías) de la Tele-universidad bajo la dirección de Angéline Martel. La tabla 4 es igualmente un cuadro del trabajo para un curso sobre la comunicación intercultural en vía de preparación para la Para Tele- Universidad.

interés de una gran difusión, una visión internacional del saber y de los productos de la enseñanza; del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación; y de la naturaleza del dominio que facilita la autonomía y la flexibilidad de su utilización.

En la actualidad la formación a distancia está en plena expansión en América del Norte, así como en otras partes del mundo:

- Los colegios y las universidades poseen departamentos « a distancia » que mediatizan los cursos presenciales ó
- Crean cursos a distancia propios;
- profesores interesados en el uso de la Internet especialmente para difundir documentos y encuadrarlos;
- Estudiantes;
- Las empresas y los organismos públicos o privados favorecen el perfeccionamiento de su personal y privilegian la educación a distancia;
- la formación a distancia se convierte en un campo de colaboración: las instituciones, los organismos o las empresas se reagrupan para disfrutar de sus fortalezas mutuas y complementar sus debilidades dentro de la concepción, la producción la difusión el encuadre de las formaciones.

Para entender este movimiento de fondo que toca a la vez la formación presencial y a distancia, oriento el análisis con ayuda de un esquema articulado sobre dos ejes: distancia-proximidad y control-autonomía.

A lo largo del último siglo, el término “enseñanza por correspondencia” fue reemplazado por el de “educación a distancia”. Este reemplazo evoca dos grandes transiciones en los últimos dos decenios. En primer lugar le transfiere un paradigma “instructivo” a la enseñanza contra el paradigma enfocado más ampliamente en el estudiante. En consecuencia este medio es dominado por los discursos sobre los enfoques constructivistas, tal como lo es éste de las tecnologías educativas. (Estos enfoques son el objeto de una reflexión en la cuarta parte del texto.) Enseguida, la transferencia de un paradigma impreso (correspondencia) contra los medios de difusión tecnológica (progresivamente soportados de manera numérica): más rápidos, más eclécticos, más orales y visuales (audio y videocasetes, audio y tele-conferencias, computadora, Internet, etc.) y sobre todo multidireccionales⁹.

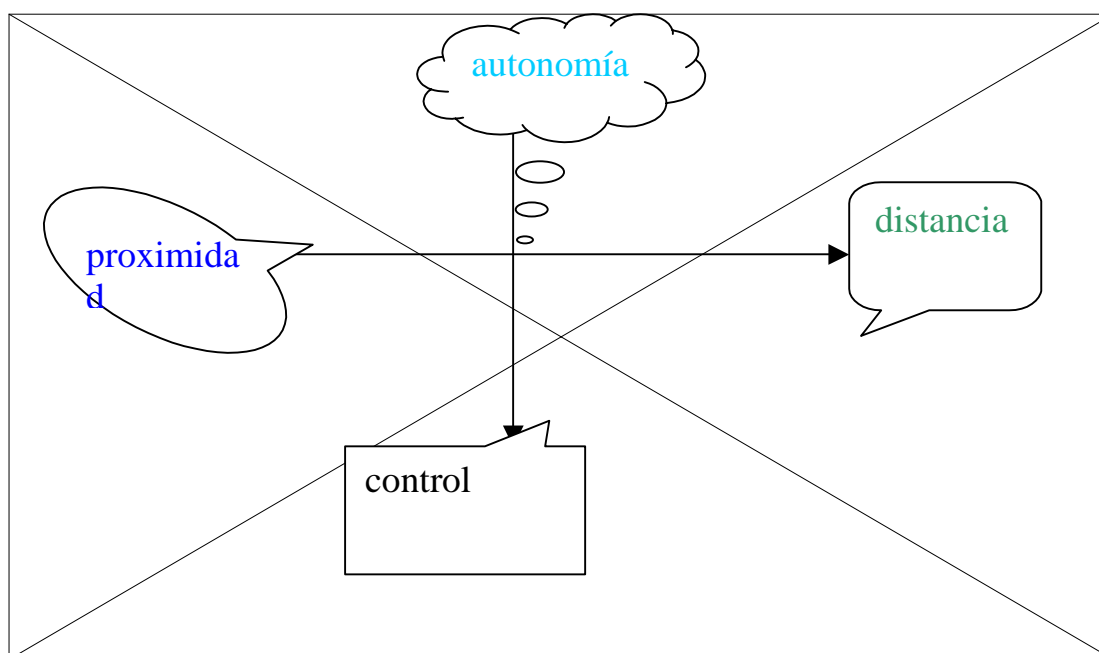
La educación a distancia es observada a partir de dos ejes (Figura 1) que, permiten describir el campo y ubicar los grandes desafíos que presenta la evaluación. Sobre un primer eje, que emana del campo de la enseñanza/aprendizaje, descansa el continuo control/autonomía. Este es fundamental en todo acto de enseñanza/aprendizaje. H entre la causa dentro de la naturaleza misma del saber y de sus consecuentes teorías educativas psico-sociales, estos saberes, ¿son acaso preconstruidos por el estudiante como el voto que acerca el instructivismo que controla el contenido y el resultado del aprendizaje? O ¿pueden ser moldeables y construidos por el estudiante en un proceso autónomo e individual en la creación del saber? Este eje permite también situar el proceso de transmisión/adquisición, en particular en prácticas tales como el diseño del material pedagógico y la evaluación. También explica la relación estudiante-institución. Este eje analiza por lo tanto la dimensión educativa de la educación a distancia.

Sobre el segundo eje, que emana del campo de las tecnologías, se sitúa el continuo distancia/proximidad. Los dispositivos de la educación a distancia, que descansan

⁹ Yo adopto aquí una gran concepción de la educación a distancia para incluir la formación en una institución (privada o pública) sea la que sea y sin considerar los medios de difusión y de comunicación con los que cuenta la educación presencial o aquellos únicamente destinados a la educación a distancia. El interés de mantener un campo de investigación amplio es de intentar comprender el fenómeno de la educación a distancia en el campo de los idiomas, no es el que sea en particular, por referencia a la enseñanza, presencial, sino más bien en denunciar el continuo en un contexto de enturbamiento de las fronteras entre la distancia y la presencia.

esencialmente sobre la realidad de la distancia en el tiempo y en el espacio, son gradualmente puestos en proximidad por las tecnologías de la comunicación; Estas han pasado de un modo unidireccional a una forma pluridireccional. La enseñanza presencial adopta también una parte de la educación a distancia con las videoconferencias, las transmisiones satelitales, y sobretodo con la Internet. Este eje permite examinar la dimensión racional (pedagógica y sociocultural) de la formación a distancia en un continuo donde, por una parte las tecnologías unidireccionales mantienen la distancia en el tiempo y el espacio mientras las tecnologías pluridireccionales la anulan y la transforman.

Figura 1



La evolución de la educación a distancia está inicialmente ligada al desarrollo de las tecnologías y al alejamiento de los controles hacia una mayor autonomía. Existen tres “modelos” de formación a distancia (Sauvé, 1990), que corresponden históricamente al mismo número de generaciones de desarrollo y de difusión de tecnologías de la comunicación. Estos van acompañados, y a su vez acompañan tres enfoques cognoscitivos de enseñanza/aprendizaje. La superposición de los modelos tecnológicos y los enfoques cognoscitivos no son, claro está, estancamientos dado que cada etapa del desarrollo está, por así decirlo “contaminada” por el pensamiento que la precedió e inclusive los precursores de los movimientos que sobreviven. Es más, las prácticas anteriores persisten mucho tiempo después de haber introducido las nuevas.

La primera generación nacida con la invención de una tecnología de la comunicación a distancia fue el sistema postal y los timbres. Fue especialmente en Inglaterra y en los Estados Unidos que la enseñanza “por correspondencia” tuvo auge a finales del siglo XIX. Era el sueño de carácter progresivo comercial en vista sobretodo del dominio técnico y profesional. Los medios utilizados fueron entonces simples: escritos (impresos o manuscritos) y el correo. Su metodología era una réplica de la enseñanza magisterial teniendo como fondo un modelo cognoscitivo de la transmisión del conocimiento: “el instructivismo”. Éste se refiere a las corrientes educativas históricas que, fundadas en el positivismo, desean inculcar los conocimientos preconstruidos, independientemente del estudiante o de la situación del mismo.

La segunda generación, alrededor de los años 1950-1980, estuvo marcada principalmente por la inclusión de sistemas que combinan diversos medios: escrito, radio, televisión, cassettes ya sean de audio o de video, teléfono, etc. Después de la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza a distancia se transformó profundamente. Primero que nada, se democratizó. De un público

marginal en sus inicios, la educación a distancia se transformó, y cada vez más empezó a responder a los intereses y a las necesidades de una población demandante de educación permanente, haciendo que surgieran el consumo y la comercialización de los conocimientos. En todo el mundo se abrieron muchas instituciones de educación a distancia para responder particularmente a aquellos adultos en educación permanente¹⁰.

Durante este período, la evolución se da en varios planos: de la formación profesional a la enseñanza superior; del sector privado a los subsidios públicos; de lo impreso a la creación de dispositivos multimedia. Las educaciones así proporcionadas hacen que el estudiante pierda su capacidad de autonomía, sobre una educación a menor escala, sobre un sistema eficaz para un gran número de personas y basados en la accesibilidad a los estudios. El modelo cognoscitivo vigente, es por tanto principalmente conductista, acumulativo e instructivista. En los manuales y en las notas de los cursos se incluyen ejercicios, particularmente del tipo "preguntas/respuestas".

La tercera generación es reciente. Incluye tecnologías interactivas multidireccionales: una comunicación pedagógica directa entre el estudiante y el maestro, entre los estudiantes, o de los alumnos con el medio de aprendizaje. En las sociedades donde el individualismo es un valor fundamental, las pedagogías constructivistas ganan mayor importancia. Los conocimientos, bajo la inspiración constructivista, son de manera progresiva, puestos a disposición del aprendizaje y la autonomía de los estudiantes. Estos desarrollos exigen inversiones importantes. El período precedente había suscitado el nacimiento de instituciones individuales, mismas que se organizan y se reagrupan institucionalmente y en redes. Éstas sirven para la difusión de cursos comunes o paralelos o para apoyo profesional¹¹.

10 L'UNISA en África del Sur en 1951; en los años 60 las universidades sin muros en los Estados Unidos sostenidas por la Fundación Carnegie; la cadena de radio-televisión NHK en Japón; la Tele Kolleg en Alemania. Vienen entonces una reacción vaga de universidades « unimodales » especializadas en la educación a distancia :la Open University en Inglaterra en 1971; la Télé-universidad en Canadá (Québec) en 1972 ; la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España en 1973 ; la universidad de Athabasca en Canadá en 1975; la Almana Igbal Open University en Paldstan en 1975 ; la Hagen Fernuniversitat de Alemania en 1975, la Everyman's University de Israel en 1976, y otras. El contexto de funcionamiento unimodal de manera habitual permitía a estas instituciones el desarrollar los modelos de formación que enfatizan el diseño del material pedagógico conocido para la formación a distancia. Por otra parte, las universidades que enseñan de manera presencial se involucran en la formación a distancia para responder a las necesidades de un público alejado: la Deakin University y la University of Queensland en Australia son los primeros ejemplos. Estos establecimientos bimodales se desarrollan igualmente en Canadá empezando por la Memorial University en Tierra Nueva en 1967, la University of Waterloo en Ontario en 1968, el British Columbia Institute of Technology en 1974.

¹¹ Y aquí algunos :

--El REFAD([ht ://www.refad.ca](http://www.refad.ca). Desde 1988, la red de enseñanza a distancia en francés en Canadá, reúne personas y organismos interesados en promover y desarrollar la educación en francés a través de la educación a distancia. Ellos publican un Repertorio de cursos a distancia y un Banco de habilidades para el perfeccionamiento profesional en la formación a distancia disponibles en el Internet.

--El ACED ([hi.1p://www.cade-aced.ca](http://www.cade-aced.ca) . Fundado en 1983, la Asociación canadiense de la educación a distancia es una asociación nacional de profesionales donde la consigna es promover la educación a distancia. Ella fomenta la investigación sobre la teoría y los métodos de la educación a distancia, proporciona a sus miembros servicios de actividades de perfeccionamiento profesional, sirve de forum de intercambio y de interacción en los niveles nacional, regional, provincial y local.

--La National Technological University (<http://www.ntu.edu>). Fundada en 1984, ella reagrupa 48 universidades de buena reputación y grandes empresas americanas. Ofrece más de 500 cursos en directo (vía satélite) o a través de videoconferencias hacia más de 1000 sitios alrededor del mundo, por lo tanto estos cursos son en el idioma japonés, chino y alemán. Sus medios son complementados por cursos videonuméricos, con videocassettes, con audiocassettes, con el correo, con conferencias electrónicas.

--New Promise, de Cambridge, Massachusetts (<http://ivfflv.caso.coni/index.htm>-U) produce un índice de cursos ofrecidos por Internet. Esta contiene más de cien instituciones; más de 3 000 cursos. (En lenguas, uno encuentra 18 cursos de inglés, 13 de francés, 7 de alemán, 2 de italiano, 10 de latín, 4 de ruso, 25 de español, y 28 de otras lenguas).

En Canadá, existen actualmente tres instituciones (unimodales) especializadas en la educación a distancia: Open Learning Canada (<http://www.ola.bc.ca/ola.html>) de la Columbia Británica, la Télé-université du Québec (<http://hvfflv.uguebec.ci>) y la Universidad de Athabasca en Alberta (<http://www.athabascau.ca>). También existen igualmente 25 universidades y Cegeps en Quebec que son bimodales y que ofrecen cursos y programas destinados a estudiantes adultos.

Las instituciones bimodales en general, tienen la tendencia a desarrollar cursos de formación a distancia con apoyos que complementan la enseñanza presencial (videoconferencias multidireccionales o interactivas, videografía, Internet, videocasetes de cursos presenciales) mientras las instituciones unimodales se alejan mucho de las presenciales o escogen otros apoyos multimedia incluyendo el teléfono, audio-conferencias, Internet, así como audio y video cassetes. Estas últimos dan una gran importancia a la preparación del material pedagógico.

Durante dicho avance pedagógico a distancia, ¿cómo podemos calificar la competencia adquirida durante el aprendizaje? Alrededor de esta pregunta se cifra el más espinoso reto del control institucional

Tradicionalmente, las interrogantes sobre la «seguridad o fraude» (entendido como grado de control institucional) han frecuentado la formación a distancia. ¿Cómo podemos estar seguros que es el mismo estudiante el que responde a las llamadas telefónicas, el que envía sus trabajos y el que se inscribe en los cursos? Ciertas instituciones de educación a distancia instauraron exámenes presenciales para resolver este problema. Por lo tanto es paradójico creer que ver (por su presencia) es conocer al estudiante y que la evaluación presencial es más valiosa que la que se realiza a distancia, cuando menos para los idiomas. Como un mero ejemplo, en diez años en la Télé-université no tuvimos un solo caso evidente de fraude. Otras instancias demuestran la misma situación como es la Distancelearn-lang, un forum de discusión sobre la formación a distancia en idiomas. Un educador en esta institución indica que conoce sus estudiantes por medio de sus contactos regulares, los comentarios que realizan, los trabajos corregidos y ciertas formas de encuentro. De hecho los estudiantes adultos generalmente están tan motivados por el contenido del aprendizaje que esto les interesa más que obtener el diploma.

La comprensión de la interrogante sobre la validez del aprendizaje a distancia descansa sobre el meollo del control, que las instituciones presenciales ejercen tradicionalmente sobre los estudiantes, y el desarrollo de la autonomía que las instituciones a distancia tienen como privilegio. Para juzgar el valor de los diplomas sería entonces necesario establecer bases uniformes de filosofías de la educación sobre el continuo control/autonomía, constructivismo-instructivismo.

También, los desafíos que representa la ejecución de la evaluación en un recorrido autónomo a la distancia, habita cuando menos sobre dos planos, el de los objetivos y el de los medios. En primer lugar ¿para qué evaluar? La evaluación permitía tradicionalmente verificar el avance en el desempeño del estudiante, compararlo con los otros, el oficializar el aprendizaje. Los conceptos de la evaluación formativa o del "monitoreo" (Dickinson, 1987) fueron desarrollados en contacto con la transición hacia el constructivismo; la evaluación adquiere un papel de control interno (para el estudiante) así como externo (para la institución). Con el advenimiento de los recorridos autónomos, la necesidad de la evaluación externa formal tiene aún otras estructuras actuales (y futuras) de reconocimiento de la formación; una institución firma un

--La CIFFAD (litti://ciffad.rancophonie.or) . Fundada en 1987, el Consortitum internacional francophone de Formation à Distance es una red de instituciones de educación a distancia en francés. Difunde información sobre la formación a los de habla francesa, establecimientos, cursos/programas; apoyos/productos, habilidades/recursos personales) para la enseñanza en Francés. Favorece la formación de redes.

--La Commonwealth of Learning (<http://www.col.org>). Fundado en 1987 por instancias de los países pertenecientes al Mercomún, el COL favorece el desarrollo y el compartir material pedagógico conocido por la educación a distancia, la experiencia, las tecnologías y otros recursos en todo el Mercomún y con otros países.

diploma, da fe de un número de créditos, símbolos oficiales de conocimiento. Por lo tanto estas mismas instituciones se dan cada vez más el papel de servicio en relación a los objetivos de los estudiantes. ¿Qué práctica debemos entonces adoptar?

Por una parte, si un recorrido autónomo le permite al estudiante escoger sus objetivos, en función de sus intereses, motivaciones, experiencias, nivel de competencia, me parece esencial definir dos estratos superpuestos de objetivos. Primero, se trata de programar un recorrido con objetivos mínimos que responderían a las exigencias institucionales, según el nivel de competencia deseable (intermedio 1, 2, etc.). El segundo estrato comprendería los objetivos individuales. La sugerencia de los recorridos se convierte entonces en una mezcla de los dos estratos.

Por otra parte, parece también necesario mantener los momentos formales de la evaluación a través de diversos medios. El teléfono es una herramienta muy eficiente. Contrariamente a las ideas recibidas, la evaluación telefónica favorece los intercambios espontáneos tanto como lo hace la educación presencial, pero conserva el anonimato físico (distancia) de manera tal que el estudiante no se siente jamás juzgado en su persona ni en su voz. Además, la conversación telefónica despoja la comunicación de sus aspectos para-lingüísticos. Un intercambio bajo la forma de discusión sincronizada en grupo es obligado. Estos son dos medios de evaluación que la formación a distancia puede utilizar como ganancia, además de los exámenes tradicionales, corregidos ya sea automática o manualmente.

Pero, estas dos sugerencias deberán acompañarse del proceso de aprendizaje y de su evaluación. En una transferencia del control hacia la autonomía, el último bastión de control es la evaluación que también deberá transformarse: hacia prácticas para "aprender a auto-evaluarse/apreciarse y a evaluar nuestras sociedades en función a los valores de la solidaridad.

Conclusión: evaluar para construir mejor un conjunto de prácticas y valores de solidaridad y de respeto.

Para completar este bagaje de reflexiones ideológicas y pedagógicas y para poner en contexto los formadores del aprendizaje de la solidaridad, es todavía importante proveerse de formas de evaluación de las acciones analizadas o proyectadas, ya sean individuales o colectivas. Deseo completar este tour del panorama de la evaluación con un grupo de preguntas para comprender el origen, sea concurrente o sea solidario de los proyectos y de las reflexiones.

| Tabla 5 Herramientas de evaluación de las ideologías y de los proyectos contemporáneos y sus efectos sobre las condiciones de vida colectiva e individual. | | |
|---|--|--|
| | Ideologías de la competencia | Ideologías de la solidaridad |
| ¿Cual es la visión colectiva individual(utopías generadoras de legitimidad)? | La riqueza, la ganancia, el uso y la acumulación de bienes financieros y materiales sobre el plan individual (<i>Forbes</i> y las grandes fortunas), corporativa (las multinacionales) y de estado (los estados ricos y aquellos en desarrollo) | El reparto de la abundancia para el bienestar colectivo e individual. |
| ¿Cual es el concepto principal ? | La competencia es un fin en sí misma, un modo de vida de competitividad no es cuestionable sino que se toma como algo adquirido a partir de las teorías darwinianas de la supervivencia del más fuerte. | La solidaridad y la complementariedad son conceptos utilizados para intentar efectuar un regreso del eje de poder de la competencia por crear espacios para compartir. |

| | | |
|---|---|--|
| <p>¿Cuales son las fuentes de poder/adhesión ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tipología de los poderes • Una vez en las culturas tradicionales • Coerción física y jurídica • Organización de entornos cerrados • Derecho como un sistema de reglas y prácticas • Censura de todo orden • Delegaciones jerárquicas | <ul style="list-style-type: none"> • Censos de las adhesiones • Reflexiones a partir de las culturas tradicionales • Creación colectiva de ambientes y de recursos • Representación por un derecho de responsabilidad • Derecho como una plataforma de justicia colectiva e individual • Sanciones y aislamiento de prácticas injustas |
| <p>¿Cuales son los conceptos claves descriptivos de las condiciones de vida?</p> | <p>Resultados inevitables de las jerarquías :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opresión • Sumisión • Conflicto • Rivalidad <p>Formas de gobierno :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Control • Autoridad • Imperialismo • Centralización • Monopolio, particularmente en las acciones orientadas contra los capitales | <p>Movimiento reaccionario :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emancipación • Liberación • Negociación <p>Movimiento de gestión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autónoma • Independencia • Auto-determinación • Descentralización • Auto-gestión |
| <p>¿Cual es el tipo de organización y las relaciones socio-políticas privilegiadas?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pueden ser calificadas de predatorias y parasitarias :asociaciones y burocracias que se auto-perpetúan • Se organizan alrededor de una gestión por objetivos y una evaluación de los resultados en términos estadísticos y económicos. • Generan una penuria de recursos más que una abundancia • Aplastan las diferencias ; instancias de homogeneización bajo el pretexto de reunir los elementos universales. | <ul style="list-style-type: none"> • Privilegian la formación de redes y se basan en sus relaciones de persona a persona y no de estructuras a estructuras • Legitiman y valorizan la diversidad tanto por ser diversos (y no como estrategia) • Reconocen la igualdad de los pueblos, de las comunidades, de los individuos y favorecen un <i>ethos</i> de no violencia en política en las interacciones humanas. • La diversidad está compuesta de una diversidad de individuos, de « interactores ». La organización está compuesta por diferencias enriquecedoras. |
| <p>¿Cuales son los símbolos dominantes ?</p> | <p>El dinero y las finanzas que son las constricciones y convencionalismos que generan un número limitado de recursos.</p> | <p>Buena vida y el bienestar por el compartir de los recursos</p> |
| <p>¿Cual es la posición en relación a la globalización ?</p> | <p>Competencia entre los Estados, bloques, multinacionales. Responsables de la explotación.</p> | <p>Repartir los recursos, las ideas y las culturas El acceso a la riqueza del mundo</p> |
| <p>¿Quiénes son los sujetos de la intervención?</p> | <p>El ciudadano o ciudadana, individual y responsable contra el o ella misma y la nación</p> | <p>Los receptores mismos de la acción o de la intervención</p> |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| ¿Cuál es el discurso oficial? | Incluido igual mente en todos los discursos de ideologías y de solidaridad Penuria, insuficiencia y pobreza de recursos Retórica alarmista que descansa sobre una interpretación de la limitación La inevitable competencia La economía y sus teorías dictan las relaciones sociales Protección, por la fuerza física de los dominantes La oferta y la demanda conducen a fuertes premios por sus productos los más demandados, de grandes precios para los productos para el bien, para la salud y el bienestar La identidad (el sentido de pertenencia) como medio de atraer la construcción y la adhesión | Incluyen regularmente todos los fundamentos de los discursos de las ideologías de la competencia Denuncia la exclusión, el dominio, la opresión de la dominación y de opresión Presentaciones positivas y creaciones que descansan sobre la apertura Riqueza de recursos planetarios y abundancia para la repartición Llamado a otros fundamentos sociales Igualdad y equidad Protección a las minorías Los productos mejores para el bienestar y los más demandados deberán ser los menos caros. Invertir la teoría de la oferta y la demanda La pertenencia múltiple reconocida y construida individualmente y no comunitariamente. |
|-------------------------------|--|--|

Les propongo esto, esperando que podamos llevar a cabo otro intercambio paradigmático al inicio de este siglo XXI, que nos lleve a una evaluación, para la educación a distancia, de nuestros proyectos y valores hacia la valorización y la autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

Birke, Lynda & Hubbard, Ruth. (1995). *Reinventing Biology. Respect for Life and the Creation of Knowledge*. Indiana : Indiana University Press.

Blanck, Henry. (1996). Marcuse's Discourse on Nature, Psyche, and Culture. In Macauley David (éd.). *Minding Nature. The Philosophers of Ecology*. New York : The Guilford Press.

Bourdieu, Pierre. (1998). La Domination masculine. *Le Monde diplomatique*. <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/Bdominma.html>

Brookfield, Stephen. 1995. The Getting of Wisdom: What Critically Reflective Teaching is and Why It's Important. À <http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/Wisdom.html>

Fosnot, Catherine Twomey. (1996). *Constructivism : Theory, Perspectives, and Practice*. New York : Teachers College Press.

Gould, Stephen Jay. (1993). *Eight little piggies: reflections in natural history*. New York : Norton.

Hawkes, David. (1996). *Ideology*. Routledge : London.

Kuhn, Thomas. (1962, 1970). *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd edition. Chicago : University of Chicago Press.

Macauley, David. (1996). *Minding Nature. The Philosophers of Ecology*. New York : The Guilford Press.

Martel, Angéline. (2003, sous presse). Nous n'avons jamais été urbains mais nous le sommes. Des solidarités pour mieux-vivre par une francophonie canadienne interculturelle et mondialisée. *Francophonie d'Amérique*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Martel, Angéline. (2002a). De/constructing with global paradigms. On governance, democracy and policies for language communities. Communication au Congrès mondial sur la politique linguistique, 16-20 avril, Barcelone, en ligne à <http://www.linguapax.org/congres/taller/taller4/Martel.html>.

Martel, Angéline. (2002b). Politique linguistique, valeurs sociales et sciences. Réflexions dans le cadre de la politique linguistique québécoise. *International Journal of the Sociology of Language* 158, 183-209.

Martel, Angéline. (2001). *Droits, écoles et communautés, 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation en milieu minoritaire au Canada*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

Martel,, Angéline. (2000a). L'apprentissage des langues par Internet. Transition par les technologies de communication. *Intercompreensão-Revista de Didáctica das Línguas* n° 8.septembre 2000. Santarém : Escola Superior de Educação

Martel, Angéline. (2000b). Constructing Learning with Technologies. Second/Foreing Languages on the WEB. En ligne à <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Martel.htm>

Martel, Angéline. (1999). Formation et technologies en Amérique du Nord : carrefour de mise à distance et de proximité pour les langues. *Études de linguistique appliquée*, Didier Érudition, 113, 13-30.

Maulini, Claude. 1996. Qui a eu cette idée folle Un jour d'inventer [les notes à] l'école ? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres). <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/note.html>

Mülhäusler, Peter. (2000). Ecology of Languages. In *Current Issues in Language Planning* at <http://cilp.arts.usyd.edu.au/themes/CIPL-LEcology.html>

Sandholtz, Judith Haymore, Rinstaff, Cathy, & Dwyer, David. (1997). *Teaching with Technology*. New York : Teacher's College Press.

Singer, Peter. (1990). *Animal Liberation*. Avon : ECO Books.

Tollefson, James. (1991). *Planning Language, Planning Inequality*. New York: Longman U.K. Group Ltd.