



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Martel, A. (2004). La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia y la globalización. El saber ser solidario en la construcción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Consultado el día de mes de año en:

<http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-martel.html>

Revista Electrónica de Investigación y Desarrollo Educativo

Vol. 6, No. 1, 2004

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

Individual and Social Assessment in a Global Distance Education Era

Angéline Martel

amartel@teluq.quebec.ca

Unité d'Enseignement et de Recherche Sciences
Humaines, Lettres et Communication
Télé-université du Québec

4750, Henri-Julien
Montréal, Québec
Canada H2T 3E4

Conferencia magistral presentada en el
XII Encuentro Internacional de Educación a Distancia¹
Evento organizado por la Universidad de Guadalajara, México
5 de diciembre de 2003

Resumen

En la globalización, tan ampliamente fomentada por la educación a distancia en especial, debemos cuestionarnos acerca de los valores que vivimos en nuestras culturas locales. La evaluación en nuestros cursos puede convertirse también 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 teórica, pinta un cuadro ideológico contemporáneo (de solidaridad y competencia), y práctica, dado que muestra cómo estas ideologías funcionan en la evaluación y en la construcción del

conocimiento. Desde esta perspectiva, la metodología, la currícula y la evaluación son determinantes al desenmascarar las competencias y enfocar nuestra atención hacia las acciones y los discursos de solidaridad.

Palabras clave: Evaluación, educación a distancia, solidaridad.

Abstract

In the context of a growing globalization, encouraged, namely by distance education, we are asked to question the values that it conveys to local cultures. The evaluation procedures that we plan in our courses can thus become another mechanism of homogenization. In order to counter these disadvantages and to build distinct but interdependent local societies, I propose an analysis of evaluation as an ideological tool for the perpetuation of competition or for the construction of solidarity. This presentation is both theoretical, by painting a picture of contemporary ideologies (those of solidarity and those of competition) and practical, by showing how these ideologies function in evaluation and in the construction of knowledge. From this point of view, methodologies, curricula and evaluation are important steps to uncover competition and focus on actions and speeches of solidarity.

Key words: Assessment, distance education, solidarity.

Introducción

Me produce un gran placer 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 Québec que a su vez es 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 porque la evaluación de la educación tiene sus raíces en nuestros sistemas educativos y, posteriormente, claro, en la educación a distancia.

Mi tema principal parte de la siguiente hipótesis: 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 de las evaluaciones que instauramos en nuestros cursos también pueden convertirse en mecanismos de homogeneización. Para detener estas desventajas y 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.

1. Valoración 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, negociada, auténtica, normada, individual, colectiva, cuantitativa, cualitativa, de clasificación, de progreso, de éxito, etc.), sino en su sentido más profundo para nuestra vida en sociedades globales y nuestro aprendizaje del conocimiento en un mundo cada vez más universal. Y a distancia, 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 del término. *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. En el concepto del francés antiguo existe una dimensión de vida y de actividad que interesa reintegrar a nuestro concepto actual de la evaluación. En este recorrido, *evaluar* aporta el sentido de tener un valor monetario o vitalidad. Estos son dos criterios, según el valor material (dinero) y el valor vital (la vida), que nos enseña la historia. Además de ilustrar estos valores positivos del concepto de la evaluación, nos muestra un enfoque evaluativo autonomizante, es decir, no controlador.

Algunos siglos más 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 aquéllos 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 qué 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, *Classements et bonnes notes*, párr. 2).

En tres siglos, la valorización evidente en el origen de la palabra se transforma en una competencia que se basa en 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, instauran 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 usted 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 y lo multiplicó por cinco puntos. Vivimos, sin estar concientes de ello, bajo el régimen de la devaluación en relación a normas externas, históricas, lingüísticas, lógicas, sociales, educativas, etcétera.

Además, la dimensión del control ha sido transformada y refinada en la actualidad por conceptos, como evaluación por objetivos y 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) (Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie, s.f.):

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, etc.). 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), (Letra E, párrafo 5).

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 las dificultades que puede enfrentar (Letra E, párrafo 6).

Evaluación sumaria: Se practica al final del periodo de aprendizaje y tiene por finalidad verificar si los objetivos fueron alcanzados por uno u otro estudiante (Letra E, párrafo 7).

Esta dimensión contemporánea de control, por medio de la evaluación, distingue 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 la devaluación (error) en la competencia y la autonomía inicial contra un control de raíz. ¿Como se conjuga este doble movimiento en la actualidad? Es una cuestión de trataré de responder en las siguientes secciones de este texto dado que propongo una evaluación del entorno ideológico, educativo y 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. Valoración 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 nuestros propios valores, contruidos social o individualmente. Y dado que nuestros valores educativos tienen sus raíces en las prácticas sociales, tomemos un momento para examinarnos en nuestra vida diaria.

¿Sobre qué base evalúan hoy en día nuestras sociedades e instituciones educativas, es decir, nos proporcionan un valor, un premio o una vitalidad? ¿qué relación tienen estas evaluaciones con nuestros valores individuales?

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

- ¿Por qué 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 desechar el agua del baño 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? El agua se ensucia 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? o ¿por qué perdemos tiempo al 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. Yo diría que esto es una explotación.

Por esta cuestión del agua, en una escala de 10, yo daría 1 a nuestra sociedad occidental. No estoy de acuerdo con los valores que fundamentan estos gestos y me permiten la evaluación. ¿Qué 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 con la emoción negativa que produce en sus espectadores?

- Me informan que no comercializan obras 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 damos a las cosas: el agua, nuestro tiempo eficiente; las hojas muertas, nuestra capacidad para cuestionar todo, etcétera. Ellas también son un “desear evaluar los ambientes”, la visión que poseemos sobre nuestro entorno. ¿Pero, por qué podemos valorar esto también? ¿Qué nos proporciona la libertad?

¿Nuestra educación? En mi caso, sí, tuve una madre muy respetuosa del ambiente y un padre que adoraba la tierra y los árboles. Pero 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 valorización. 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, lo 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 “desear evaluar” en los dos sentidos de la palabra: aceptar lo que tiene un valor y rechazar aquello que anule este valor; lo anterior en contacto y con el respeto de los demás. Este movimiento es conocido bajo el concepto de la reflexión de Stephen Brookfield (1995) que identificó así mismo las intenciones y la sustancia:

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 (Brookfield, 1995, párr. 1).

[...]

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 del mundo y de nuestro lugar en él, nos parecen tan evidentes que no necesitan ser establecidas explícitamente. De muchas maneras nosotros *somos* nuestras propias suposiciones. Las suposiciones dan sentido y propósito a quiénes somos y qué hacemos. Estar conscientes 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 mucho tiempo, sólo para descubrir que no tienen ningún sentido? ¿Cazar suposiciones es un proceso particularmente complicado porque no todas las suposiciones son de la misma naturaleza? He encontrado útil distinguirlas en tres grandes categorías –paradigmáticas, prescriptivas y causales– (Brookfield, 1995, *Understanding reflection as hunting assumptions*, párr. 1, 2).

También Brookfield (1995) inserta el valor teleológico de la evaluación colocándola no como un control de la sociedad, sino como un trampolín para construir mejor las sociedades, consciente 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. Es Brookfield quien confirma de nuevo: “Los alumnos sólo pueden tomar decisiones informadas acerca de aquello que conocen” (1995, *Hunting assumptions: Some examples*, párr. 10), 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 tienen un efecto real en los rivales y 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 dijo el cineasta Bergman. Si nos tomamos muy a pecho 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 en los discursos como en las prácticas

sociales. Estos paradigmas son las constelaciones ideológicas, formadas por múltiples variables. O las ideologías de la competencia; hoy en día mayoritarias, mientras las de la solidaridad son minoritarias pero en ascenso.

El surgimiento de las ideologías de la solidaridad concretiza los movimientos de identidades y les da una teorización que es a la vez contextualizada, funcional y crítica. Las 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), las constelaciones ideológicas fundadas en la solidaridad y la complementariedad tienden a efectuar un regreso del eje de poder, tienden a resistirse, a ver incluso la contra, los organismos y las relaciones parasitarias sociopolíticas que favorecen la competitividad. El paradigma que forman es asimismo en la actualidad fruto del Occidente para los medios de comunicación interculturales y los intercambios entre las civilizaciones. Este paradigma de la solidaridad descansa sobre cuatro fundamentos epistemológicos (por lo menos):

- Refuta la noción de la supervivencia del más fuerte y la sustituye por aquella de la *responsabilidad* de los más fuertes sobre los más débiles.
- 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 (no como estrategia), lingüística, cultural, racial, sexual, geográfica etcétera. Al hacerlo, reconoce la igualdad de los pueblos, las comunidades, de los individuos y favorece un *ethos* de no violencia en la política y en las interacciones humanas. La diversidad no es entonces marginal. Por el contrario, la diversidad se compone de un conjunto de individuos, de "interactores" que, al paso de los años, han adquirido una vivencia de minoría en el sentido de dominación (Tollefson, 1991, pp.15-16). La generalización de este paradigma podía ser el "verdadero progreso de la humanidad", tanto como darse cuenta de que las ecologías que funcionan son las que tienen un nivel de competitividad bajo y un nivel de solidaridad alto.

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 la corriente de competitividad, mientras que la competencia cesa de ser un medio para convertirse en un fin, una forma de vida. 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 concluye, basándose en Darwin,² la supervivencia es la del más fuerte.³
- La noción de la libertad se percibe 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.

Entonces, el posicionamiento en las relaciones de poder está en función de las 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 I 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 I. Descripción de las grandes ideologías contemporáneas

	Ideologías de la competencia	Ideologías de la solidaridad
Pilares epistemológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Inspirados por las condiciones de supervivencia en el mundo físico y animal; concluyen, con base en Darwin, que la supervivencia es del más fuerte. • La noción de la libertad 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 la sustituyen por la responsabilidad de los más fuertes hacia 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	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumental, competitiva y teleológica. • Adquisición de informaciones estratégicas. • Desarrollo individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Holístico, creativo y preventivo.
Prueba de éxito	<ul style="list-style-type: none"> • El posicionamiento se da en función de las ganancias obtenidas. • Los más pobres son los culpables. 	<ul style="list-style-type: none"> • El bienestar colectivo e individual. • La sociedad que no permite este bienestar fracasa en su conjunto.

Fuentes de información para alcanzar los objetivos colectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de las ciencias naturales para avanzar hacia el progreso. • Razón cartesiana (sin la materia). • Finanzas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidades vividas. • Lógica personal compartida (y no la racionalización por sí sola). • Principios del bienestar colectivo articulado.
Fuentes de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Monarquías históricas. • Monarquías jurídicas. • Regímenes de estado. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 semiesclavitud para las multinacionales. • Surgen nuevas clases de privilegiados: los info-ricos, los <i>triadiens</i>⁴ (quienes viven en Estados Unidos, Europa occidental y Japón), los <i>jet setters</i>, etcétera. • Los idiomas menos propagados desaparecen a un ritmo acelerado, en beneficio de los idiomas internacionales del mercado y los 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 articulación cruzada. • Las constituciones nacionales se generalizan a fin de proteger a las comunidades e individuos más débiles. • Muchas organizaciones no gubernamentales son fundadas en defensa de, en solidaridad y 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 para 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, analicemos uno de los movimientos, el de la ecología, que muestra cómo 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, la fauna, la flora, la vida humana, la capa de ozono, etcétera.

Pero la noción de la ecología funciona también en un segundo nivel como un ideal humano que guía nuestras acciones; aquél 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) de un mundo donde presumiblemente, según la observación darwiniana, sobreviven los más dominantes. El objetivo entonces es atacar esta observación y reducir esta dominación en contra de la armonía y la protección. Así, existe 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 es o no es explícita y articulada. En este contexto, la ecología es “el factor decisivo que echa la suerte a favor de la competencia” (Gould, 1993, 27).

Esta perspectiva conduce a una distinción entre los movimientos de inspiración ambientalista –antropocéntrica en sus acciones y estructuras– y aquellos 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 insta un régimen de autoridad sobre la naturaleza y lo material, el segundo democratiza la vida inculcando lo material y la naturaleza (Blanke, 1996, p. 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 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, violenta como toda la utilización que han hecho de ésta.

El discurso de 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, se debe tener un desarrollo intelectual con un pensamiento crítico pero en el movimiento en espiral de la solidaridad.

Asimismo, otra corriente de pensamiento, la de la educación, 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*, en contraste con las *instructivistas*. Es lo que describo en esta sección.

Conocemos bien los enfoque instructivistas, así llamados porque en ellos predomina la instrucción sobre 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 cultura.

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

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, 2000b, 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. Tienden a cultivar en el estudiante la información y el conocimiento que en ocasiones se ven como “verdaderos” y que han sido preconcebidos independientemente del estudiante, de su situación y 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 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; 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 con 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, como constructores del sentido, siguen cada contexto social para construir sus propios conocimientos bajo la forma de cultura. Los constructivistas relativizan el conocimiento 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 Lev. S. Vygotsky. Agreguemos la participación y la colaboración que son dos conceptos más neutros que aquellos de la solidaridad, desde la cual se salen llevando lo que son y se insertan en la dimensión de la afectividad social.

La Tabla II contrasta los constructivismos con las anteriores tendencias (tradicionales), que yo llamaría los instructivismos, en razón de la preponderancia hacia la instrucción más que al aprendizaje.

Tabla II. Principios de enseñanza/aprendizaje de las prácticas según los constructivistas y los instructivistas

Dimensiones individuales	Prácticas constructivistas	Prácticas instructivistas
1. Rol del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Constructor activo de conocimientos. • Colaborador. • A veces un experto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Persona que escucha • Siempre aprendiendo
2. Concepción del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de la información en conocimiento y en sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acumulación de la información.
3. Fundamentos cognoscitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación basada sobre los preconocimientos y las creencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acumulación basada en la información previamente adquirida.
4. Tipos de actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en el estudiante, varían, según los estilos del aprendizaje. • Relación interactiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en el estudiante • Relación didáctica. • Mismo ejercicio para todos los estudiantes.
5. Tipo de ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • De apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jerárquico.
6. Tipo de currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Rico en recursos alrededor de las actividades. • Proporciona acceso a la información sobre demanda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preestablecido y fijo, proporciona únicamente los recursos necesarios.
7. Prueba de éxito	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la comprensión y construcción de conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la información memorizada.
8. Flujo de actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-dirigidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lineales y dirigidas por el educador.
9. Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionada a las competencias desarrolladas. • Portafolios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionada con la información • Tests con preguntas cortas. • Tests estandarizados.
Dimensiones sociales		
1. Concepto de los saberes	<ul style="list-style-type: none"> • Como un proceso dinámico que evoluciona en el tiempo y en una cultura dada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una verdad estadística que puede ser adquirida de una vez por todas, independientemente del estudiante.

2. Rol del educador/es	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborador, facilitador, en ocasiones un aprendiz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experto, transmisor de conocimientos.
3. Énfasis del educador	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de relaciones. • Responde a preguntas complejas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización. • Énfasis en la información.
4. Acciones principales	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Desarrollo de proyectos y solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas y ejercicios individuales.
5. Modelo social	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Salón de clase • Los estudiantes como receptores de conocimientos transmitidos.
6. Rol de lo lúdico	<ul style="list-style-type: none"> • Juego y experimentación como formas valiosas del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego = pérdida de tiempo • Experimentación limitada.
Herramientas y tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Variadas: computadoras, videocassetteras, tecnologías que involucran al estudiante de inmediato en su vida cotidiana, libros, revistas, periódicos, películas, etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel, lápices, textos, algunas películas, videos, etcétera.

El debate sobre si los dos enfoques son incompatibles o complementarios 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 de la solidaridad y 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 la medida del aprendizaje, al desenmascarar todas las formas de opresión (social, económica, lingüística, etc.) que los instructivistas quienes, por el contrario, confirman, afirman y perpetúan más fácilmente el *status quo* opresivo de la dominación. En teoría, uno puede estimar que los principios de 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 Bourdieu 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 (Bourdieu, 1998, párr. 2).

Es una “violencia espiritual, diferente a la violencia real”. Este dominio es entonces más perverso que el dominio “real”. En último caso, tenemos la posibilidad de rebelarnos contra ella porque nos ha sido impuesta; podemos 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, termina por aportar juicios sobre el mundo y sobre sí misma por las características del dominador. Ella reflexiona acerca de su condición, con ideas que provienen de la dominación misma. De hecho, el dominador tiene la posibilidad de crear su propia cultura y producir ideas cuyo destino final está destinado a legitimar ideológicamente su dominio; los dominados interpretan el mundo según las formas de pensamiento que son en sí mismas producto de la dominación. Esta “violencia simbólica” aprisiona de tal manera el interior de sus mentes y 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? Primero hay que preguntarse ¿cómo luchar contra esta dominación? Para Bourdieu (1998), no tomar conciencia de la existencia de esta dominación la hará desaparecer, no nos vamos a aficionar a esta dominación rindiéndonos como si simplemente no ejerciera ninguna influencia sobre nuestras personas. Desde esta óptica, la toma de conciencia de la dominación no es en sí misma liberadora, dado que sus efectos están bien anclados en nuestros esquemas de pensamiento y actitudes corporales, así como en la forma de ser, hablar y mirar. Pero hay más aún. Lo intercultural exige un rechazo mismo a la dominación como esquema de pensamiento y demanda 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 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. He aquí dos ejemplos de avance muy sencillos que ponen en marcha tanto la destrucción de ideas recibidas como la construcción de

prácticas de solidaridad. Éstas han sido robadas de su curso con reconocimientos y preparadas por el educador a distancia, en un curso de didáctica del francés, como segunda lengua extranjera, y un curso sobre el ámbito intercultural.⁸

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, volvemos a encontrarlo en la historia y en las prácticas de la educación a distancia.

Tradicionalmente conocida como “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 para todas las etapas de la vida, la llegada masiva de los adultos al mercado de la educación continua, el rompimiento de las fronteras que se enlazan en el interés de una gran difusión, una visión internacional del saber y de los productos de la enseñanza, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, y 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 y el mundo entero:

- Los colegios y las universidades poseen departamentos *a distancia* que mediatizan los cursos presenciales.
- Crean cursos a distancia propios.
- Profesores interesados en el uso de 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 y las empresas se reagrupan para disfrutar de sus fortalezas mutuas y complementar sus debilidades dentro de la concepción, la producción, la difusión y 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*, lo cual evoca dos grandes transiciones en los últimos dos decenios. En primer lugar, le transfiere un paradigma “instructivo” a la enseñanza contra el paradigma enfocado ampliamente al estudiante. En consecuencia este medio es dominado por los discursos sobre los enfoques constructivistas, tal como el de las tecnologías educativas. (Estos enfoques son objeto de 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, eclécticos, orales y visuales (audio y videocasetes, audio y teleconferencias, computadora, Internet, etc.) y sobre todo multidireccionales.⁹

La educación a distancia es observada a partir de dos ejes (ver 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. En 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 y controla el contenido y el resultado del aprendizaje? O ¿pueden ser moldeables y contruidos 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 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; éstas 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 sobre todo con 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.

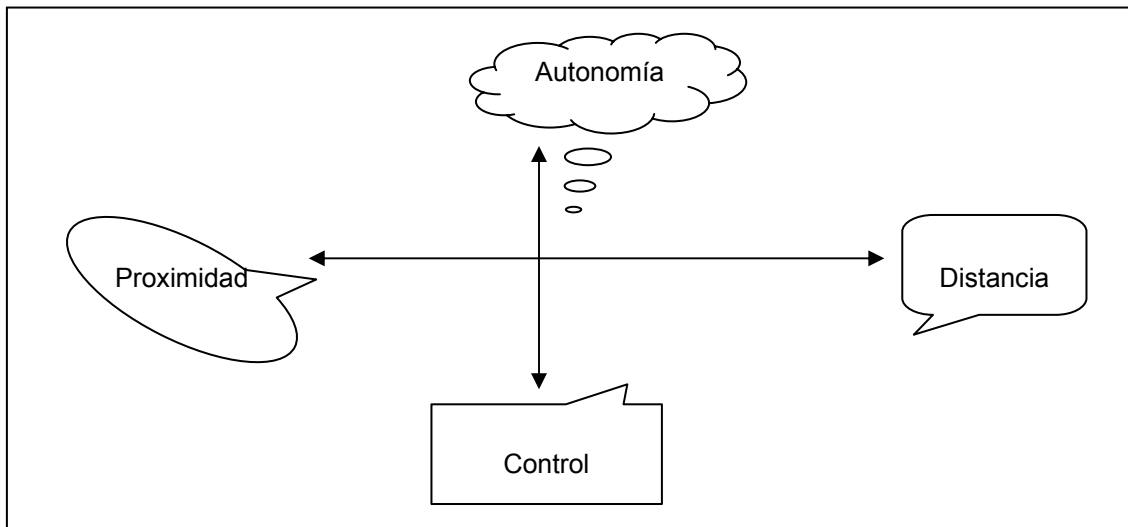


Figura 1. Tándems de control-autonomía y distancia-proximidad

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. Éstos 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. Cada etapa del desarrollo está, por así decirlo, “contaminada” por el pensamiento que la precedió, e inclusive, por los precursores de los movimientos que sobreviven. Es más, las prácticas anteriores persisten mucho tiempo después de haber introducido las nuevas.

La primera generación de una tecnología de la comunicación a distancia fue el sistema postal y los timbres. Especialmente en Inglaterra y los Estados Unidos, la enseñanza “por correspondencia” tuvo auge a finales del siglo XIX. Era el sueño de carácter progresivo comercial en vista sobre todo del dominio técnico y profesional. Los medios utilizados fueron entonces simples: documentos 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, entre las décadas de 1950 y 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, etcétera. Después de la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza a distancia se transformó profundamente. Primero, 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; esto provocó 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 permanente.¹⁰

Durante este periodo, 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. Estas etapas evolutivas han provocado que el estudiante pierda su capacidad de decisión entre una educación a menor escala y un sistema eficaz para un gran número de personas, basado 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 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 periodo precedente suscitó el nacimiento de instituciones individuales, mismas que se organizaron y se reagruparon institucionalmente y en redes. Éstas han servido para la difusión de cursos comunes o paralelos o para apoyo profesional.¹¹

En Canadá, existen actualmente tres instituciones (unimodales) especializadas en la educación a distancia: Open Learning Canada (<http://www.ola.bc.ca>) de la Columbia Británica, la Télé-Université du Québec (<http://www.telug.quebec.ca>) y la University of Athabasca en Alberta (<http://www.athabascau.ca>). También existen 25 universidades y *Cégeps*¹² en Québec 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, audioconferencias, Internet, así como audio y video cassetes. Estas últimas dan una gran importancia a la preparación del material pedagógico.

Durante el 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 *el fraude* (entendido como control institucional) han frecuentado la formación a distancia. ¿Cómo podemos estar seguros que es el mismo estudiante quien responde a las llamadas telefónicas, envía sus trabajos y se inscribe en los cursos? Ciertas instituciones de educación a distancia instauraron exámenes presenciales para resolver este problema. Pero es paradójico creer que *ver* al estudiante (físicamente) es *conocerlo*, 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 *Distancelearn-lang*, un foro de discusión sobre la formación a distancia en idiomas. Un educador en esta institución indica que conoce a 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 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 evaluación de un estudiante en su trayectoria autónoma en la educación a distancia se ubican 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, 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) y 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 diploma, da fe de un número de créditos, símbolos oficiales de conocimiento. Por lo tanto, en estas mismas instituciones se da cada vez más el papel de servicio respecto a los objetivos de los estudiantes. ¿Qué práctica debemos adoptar?

Por una parte, si una trayectoria autónoma permite al estudiante escoger sus objetivos, en función de sus intereses, motivaciones, experiencias y nivel de competencia, me parece esencial definir dos estratos superpuestos de objetivos. Primero, se trata de programar una trayectoria 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 una trayectoria autónoma al estudiante se convierte entonces en una mezcla de ambos 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 paralingüísticos. Un intercambio bajo la forma de discusión sincronizada en grupo es obligado. Estos dos medios son ventajas que la formación a distancia aprovecha en la evaluación, además de utilizar los exámenes tradicionales, corregidos 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 es la evaluación que también deberá transformarse hacia prácticas para aprender a autoevaluarse/apreciarse y a evaluar nuestras sociedades en función de los valores de solidaridad.

Conclusión: evaluar para construir mejor un conjunto de prácticas y valores de solidaridad y 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, sean individuales o colectivas. Deseo completar este *tour* del panorama de la evaluación con un grupo de preguntas para comprender el origen concurrente o solidario de los proyectos y de las reflexiones.

Tabla III. 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
¿Cuál 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 (Forbes y las grandes fortunas), corporativa (las multinacionales) y de Estado (los países ricos y aquellos en desarrollo).	El reparto de la abundancia para el bienestar colectivo e individual.
¿Cuál 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.
¿Cuáles son las fuentes de poder/adhesión?	<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>¿Cuáles son los conceptos clave 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. • Autodeterminación. • Descentralización. • Autogestión.
<p>¿Cuál 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 autoperpetúan. • 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 estructura a estructura. • Legitiman y valoran la diversidad tanto por su naturaleza (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 por una pluralidad de individuos, de <i>interactores</i>. La organización está compuesta por diferencias enriquecedoras.
<p>¿Cuáles 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 compartir los recursos.</p>
<p>¿Cuál es la posición en relación con la globalización?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia entre los Estados y bloques multinacionales. • Responsables de la explotación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repartir los recursos, las ideas y las culturas. • El acceso a la riqueza del mundo.
<p>¿Quiénes son los sujetos de la intervención?</p>	<p>El ciudadano individual y responsable contra él mismo y la nación.</p>	<p>Los receptores de la acción o de la intervención.</p>

<p>¿Cuál es el discurso oficial?</p>	<p>Incluyen igualmente en todos los discursos de ideologías y de solidaridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 altos precios, son los productos para el bien, la salud y el bienestar. • La identidad (el sentido de pertenencia) como medio de atraer la construcción y la adhesión. 	<p>Incluyen regularmente en todos los fundamentos de los discursos de las ideologías de la competencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 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 de la educación a distancia, de nuestros proyectos y valores hacia la valorización y la autonomía.

Referencias

Birke, L. y Hubbard, R. (1995). *Reinventing biology. Respect for Life and the Creation of Knowledge*. Indiana: Indiana University Press.

Blanke, H. (1996). Marcuse's discourse on nature, psyche, and culture. En M. David (Ed.), *Minding nature. The philosophers of ecology (186-208)*. Nueva York: The Guilford Press.

Bourdieu, P. (1998, agosto). De la domination masculine [Versión electrónica]. *Le Monde Diplomatique*, p. 24. Consultado el 5 de noviembre de 2003:
<http://www.monde-diplomatique.fr/1998/08/BOURDIEU/10801>

Brookfield, S. (1995, 20 de junio). *The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important*. Consultado el 5 de noviembre de 2003:
<http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/Wisdom.html>

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gould, S. J. (1993). *Eight little piggies: reflections in natural history*. Nueva York: Norton.

Macauley, D. (1996). *Minding nature. The philosophers of ecology*. Nueva York: The Guilford Press.

Martel, A. (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.

Martel, A. (2000a, septiembre). L'apprentissage des langues par Internet. Transition par les technologies de communication. *Intercompreensão-Revista de Didáctica das Línguas, 8*, 121-138.

Martel, A. (2000b). Constructing learning with technologies. *Second/foreign languages on the Web*. Consultado el 5 de noviembre de 2003:
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Martel.htm>

Maulini, C. (1996). *Qui a eu cette idée folle Un jour d'inventer [les notes à] l'école?* Consultado el 5 de noviembre de 2003 del sitio Web de la Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, en:
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/note.html>

Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie (s.f.). *Glossaire de la formation à distance*. Consultado el 5 de noviembre de 2003:
http://www.telecom.gouv.fr/form/form_gloss.htm

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.

Sandholtz, J. H., Ringstaff, C. y Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology*. Nueva York: Teacher's College Press.

Singer, P. (1991). *Animal liberation* (2a. ed.). Nueva York: Avon Books.

Tollefson, J. (1991). *Planning language, planning inequality*. Nueva York: Longman.

¹ La *Revista Electrónica de Investigación Educativa* agradece a la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA) de la Universidad de Guadalajara, organizadora del XII Encuentro Internacional de Educación a Distancia, por permitir la publicación de esta conferencia.

² 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 y Hubbard (1995) y Singer (1991).

³ 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 y Hubbard (1995) y Singer (1991).

⁴ [Nota del editor] La autora usa este término en francés para referirse a lo que Kenichi Ohmae en 1985 señaló acerca de que los grupos de consumidores en la *triada* de la economía de mercado (integrada por Estados Unidos, Europa y Japón), se están volviendo cada vez más homogéneos.

⁵ En este artículo, el comportamiento es considerado como 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 y
<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.

⁸ La Tabla III es un esquema 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 IV es igualmente un cuadro del trabajo para un curso sobre la comunicación intercultural, en preparación para la Tele-Universidad.

⁹ Yo adopto aquí una gran concepción de la educación a distancia para incluir la formación en una institución (privada o pública) y sin considerar los medios de difusión y de comunicación con los que cuente la educación presencial o aquellos únicamente destinados a la educación a distancia. El interés de mantener un campo de investigación amplio es para 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.

¹⁰ L'UNISA en África del Sur en 1951, en los años 60 las universidades "sin muros" en Estados Unidos apoyadas por la Carnegie Foundation, la cadena de radio y televisión NHK en Japón y la Tele Kolleg en Alemania. Viene entonces una reacción vaga de universidades *unimodales* especializadas en la educación a distancia: la Open University en Inglaterra en 1971, la Télé-Université en Canadá (Québec) en 1972, la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España en 1973, la Athabasca University en Canadá en 1975, la Allaman Iqbal Open University en Pakistán 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 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 de Newfoundland (Canadá) en 1967, la University of Waterloo en Ontario en 1968 y el British Columbia Institute of Technology en 1974.

¹¹ Algunas de ellas son:

- La Réseau d'Enseignement Francophone à Distance du Canada (REFAD) [Red de Enseñanza Francófona a Distancia de Canadá], (<http://www.refad.ca>). Desde 1988, 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 Internet.

- La Association Canadienne de l'Éducation à Distance (ACED) [Asociación Canadiense de la Educación a Distancia], (<http://www.cade-aced.ca>). Fundada en 1983, es una organización nacional de profesionales cuya consigna es promover la educación a distancia. 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 foro de intercambio y de interacción en los niveles nacional, regional, provincial y local.
- La National Technological University [Universidad Nacional Tecnológica] (<http://www.ntu.edu>). Fundada en 1984, esta organización 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; los cursos son en japonés, chino y alemán. Sus medios son complementados por cursos videonuméricos, con videocassettes, audiocassettes, correo y conferencias electrónicas.
- New Promise, de Cambridge, Massachusetts (<http://ivfflv.caso.coni/index.htm-U>). Produce un índice de cursos ofrecidos por Internet. Contiene más de 100 instituciones y más de 3000 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).
- El Consortium International Francophone de Formation à Distance (CIFFAD), (<http://ciffad.francophonie.org>). Fundado en 1987, es una red de instituciones de educación a distancia en francés. Difunde información sobre la formación para francoparlantes, establecimientos, cursos y programas; apoyos y productos, habilidades, recursos personales para la enseñanza en francés. Favorece la formación de redes.
- La Commonwealth of Learning (COL), (<http://www.col.org>). Fundada en 1987 por instancias de los países pertenecientes al Mercomún, la COL favorece el desarrollo e intercambio de material pedagógico para la educación a distancia, la experiencia, las tecnologías y otros recursos en todo el Mercomún y otros países.

¹² Los Cégeps son [las siglas para identificar a] los colegios de enseñanza general y profesional en Québec, que ofrecen formación después del 11vo. año de estudios para la educación de profesionales (técnicos, estilistas, etc.) y para prepararlos con estudios universitarios en un mínimo de dos años.