

## LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION A DISTANCIA Y EL ESPIRITU DE LA NUEVA ERA

*Víctor Guedez\**

### 1. INTRODUCCION:

*Los fundamentos de las fundamentaciones o las fundamentaciones de los fundamentos*

Wittgenstein sostenía que “cuando se quiere ir más allá de lo último, en lugar de buscar las causas, se deben buscar los fundamentos”. Esta aseveración —además de ser elocuente y hermosa— aporta las pautas suficientes para establecer una idea general del término “fundamentación” y, además, proporciona la clave para discutir el significado mismo que se le atribuye cuando se emplea en el contexto de una propuesta de carácter social, cultural o educativa. Ciertamente, conviene comenzar con una afirmación muy directa: fundamentar algo equivale a ir más allá de las causas formales y de las razones aparentes. Es captar aquellos motivos de fondo que no se perciben con una visión ingenua ni con un abordaje epidérmico. Definitivamente, la ley de la gravedad no se captura con

---

\* Secretario Ejecutivo del Convenio Andrés Bello

la superficial apreciación de la manzana que cae sobre la cabeza de Newton.

Otro esclarecimiento importante se impone cuando pretendemos fundamentar algo. Nos referimos a que, tradicionalmente, se recurre a los trillados “marcos teóricos”, los cuales se elaboran con un sentido tan rígido de la coherencia y con un sesgo tan abstracto que, al final, terminan por encerrarse en sí mismos y por distanciarse de la realidad con la que se pretende relacionar. Este radicalismo es el que ha llevado a muchas opciones —autocalificadas como científicas— a un estrellamiento abrupto contra la realidad. La propia historia contemporánea ha sido testigo incontrovertible de que los marcos teóricos, cuando responden a un tejido muy perfecto, pierden adaptabilidad y, desde luego, dejan de ser pertinentes ante un orden empírico cada vez más centrado en la incertidumbre.

Con el propósito de ahondar en la explicación precedente, podemos añadir que de acuerdo con sus grados de estructuración los marcos teóricos pueden servir de base para generar doctrinas herméticas o teorías dinámicas. Una doctrina equivale a una demarcación conceptual muy dibujada y totalizadora, la cual se inscribe en fuertes moldes y admite rotulaciones muy explícitas. Además, ella recoge una trama de alta cohesión que no admite ruidos ni perdona desviaciones.

Una teoría, por el contrario, obedece a una perspectiva abierta. La vitalidad y la pertinencia de una teoría no se circunscriben a la anudada sistematización de unas ideas, sino a la interacción con el entorno. Ninguna teoría puede encontrar en sí misma su propia validación. Es la realidad circundante la que le proporciona los datos necesarios para su ajuste y para su vinculación con lo ecológico. Cuando una teoría se encierra, termina por convertirse en una doctrina que, como tal, siempre se anquilosa y al final asume la condición de una caricatura que sólo promueve un sabor de frustración y utopía. A la inversa, los sistemas abiertos aseguran su sobrevivencia mediante las adaptaciones a una dinámica, en donde son legítimos los ruidos de fondo, así como las interferencias del azar y los detalles incoherentes. La fuente de validación de una teoría, generalmente, se localiza en su exterior, en consecuencia, ella sólo puede asegurar su vigencia cuando se sale de sí misma y cuando se confronta con un escenario que se transforma constantemente. Aquí podría-

mos llenar muchas líneas con citas de Bachelard, Morin, Pániker, Ferguson, Foucault, Kuhn... pero sólo vamos a transcribir un párrafo de Karl Popper para respaldar a la idea expuesta. Dice Popper: "Una teoría verdadera no es más que una hipótesis que ha resistido hasta la fecha a los ensayos para refutarla. En rigor, lo que caracteriza a las verdaderas teorías científicas es justamente su capacidad para una posible refutación de las mismas. Dicho de otro modo: una teoría sólo es verdadera en la medida en que permanezca abierta a su posible falsedad. Abierta a su autocrítica".

Nuestra línea discursiva nos pone ahora en contacto con otro aspecto que ha retomado una creciente significación en nuestros días. Queremos referirnos concretamente a que las fundamentaciones y los "marcos teóricos" no pueden concebirse ni diseñarse a partir de un exclusivo ejercicio racional. El razonamiento ensimismado y exclusivista jamás es capaz de percibir las dimensiones globales de una realidad conceptual o empírica. El hombre no es pura razón y, en consecuencia, ni siquiera puede autocomprenderse cuando olvida o descuida su naturaleza plural en favor de la absoluta utilización de los mecanismos racionales. El también es sentimiento, voluntad, intuición y espíritu y, todos estos ingredientes deben intervenir en cualquiera de sus esfuerzos. Lo único que puede variar es la proporción y el énfasis con los que ellos participen. Algunos testimonios pueden recordarse para darle fuerza a nuestra explicación: "Cuántas naturalezas reposan en la naturaleza humana", decía Pascal. El mismo autor aseveraba: "El corazón tiene razones que la razón no conoce". El artista Braque sentenciaba: "Amo la norma que corrige a la emoción, pero más amo a la emoción que corrige a la norma". Con palabras contundentes Bachelard apuntaba: "Cuando la razón se racionaliza termina traicionando los hechos". Por su parte Morin subrayaba: "La racionalización en exceso llega a legitimar el error". Finalmente Pániker sentenciaba: "Cuando la ciencia se racionaliza no hace otra cosa que compilar datos".

Es posible que muchos lectores piensen que las explicaciones anteriores se asocian con lo metafísico y que sólo se limitan a afirmaciones poéticas. Para evitar que esta idea prevalezca en la atmósfera, podemos agregar un párrafo para esclarecer que el hombre ejerce su capacidad epistemológica sólo a partir de una integración de los dos hemisferios de su cerebro, es decir, en función de una

interfecundación entre la razón y la intuición. En efecto, el cerebro se desdobra en un hemisferio izquierdo y otro derecho. En el primero reside la lógica, es decir, el pensamiento racional y silogístico. Allí todo ocurre en blanco y negro, y todo se estructura en función de letras y números que se ordenan y combinan en una superficie plana. Por el contrario, en el hemisferio derecho, residen las fantasías, las ilusiones, los sueños, en definitiva, el “olfato” intuitivo que es el que permite que “las ideas se enciendan”, que las “focalizaciones engendren” y que “se produzca el descubrimiento” abrupto. En lugar de palabras, aquí hay imágenes que se dinamizan con colores y que se mezclan en espacios tridimensionales. Mientras en el hemisferio izquierdo todo es secuencial y algorítmico, aquí las cosas interactúan con un sentido holístico y ecosistémico: en el hemisferio derecho es donde reside la auténtica capacidad creadora. Pero además de promover la captura intuitiva de soluciones, esta parte derecha del cerebro presenta la ventaja de ser el punto de vinculación con el llamado “cerebro límbico” que es el depositario de la energía afectiva del ser humano. Creemos que ahora si sobra cualquier explicación para mostrar que la pura razón es insuficiente para ejercer esfuerzos cognoscitivos.

Para ampliar la sustentación de nuestro enfoque, resta todavía comentar que en todos los argumentos expuestos se encuentra implícitamente un concepto esencial: el margen. De manera directa podemos decir que el carácter abierto de las fundamentaciones exige la legítima presencia de un margen, es decir, de un espacio descontaminado y fértil que permita y fomente el surgimiento de lo imprevisto y la concreción de las creaciones e invenciones. En esta dimensión es donde se expande el sentido de apertura, así como el estímulo innovador y el alcance flexible de toda verdadera fundamentación. La ausencia de margen se muestra en las fundamentaciones falsas, las cuales contemplan todo con un dogmatismo que se anuda en una coherencia impenetrable y en una formulación petrificada. Es en el margen donde se conjuga la certeza relativa de una teoría con la incertidumbre absoluta de un entorno. El margen representa una congregación extraña entre la identidad y la ajenidad, entre la cosidad y la otredad, en definitiva, es el espacio para ejercer la libertad y, al mismo tiempo, es el ámbito para promocionar la expansión dinámica de una teoría abierta. Sin margen no habría posibilidad para que la teoría se comunicara con el ambiente y

tampoco se establecería esa ideal relación ecosistémica que es necesaria entre lo que se piensa y el lugar en donde se actúa. Compartimos con Pániker que “El margen es el lugar donde explora el azar, donde lo aleatorio puede ensayar sus aventuras... (de esta manera) hay que entrar en el margen para desde allí, afrontar los problemas y ensayar las soluciones inéditas”.

Debemos confesar que nos hemos excedido de lo que originalmente habíamos estimado. Pero el tema nos atrapó y rebasó el supuesto control del esquema inicial. Lo cierto es que ya el recorrido está andado y nos resistimos a borrar algún párrafo. Con base en este asentamiento, lo que sí resulta conveniente es recapitular rápidamente para favorecer las relaciones entre todas estas conjeturas y el aspecto específico de la fundamentación de la Educación a Distancia.

Pues bien, a partir de lo planteado, sostenemos que fundamentar alguna propuesta educativa implica una previa decisión de profundizar hasta lo recóndito para, luego, precisar los marcos teóricos que respondan a una flexibilidad conceptual y a una apertura contextual. Este resumen tan redondo es sólo comprensible a la luz de toda la argumentación que hemos desplegado más arriba. Por este motivo, hemos querido comenzar con una fundamentación de las fundamentaciones o, a la inversa, con unas fundamentaciones de la fundamentación.

Es ahora cuando estamos en condiciones de decir que la Educación a Distancia es todavía una idea en proceso de sedimentación teórica y es, al mismo tiempo, una realidad incipiente que está en proceso de validación y ajuste. Por eso hemos sostenido en otras oportunidades —y lo reiteramos en esta ocasión— que ella debe ser vista como una hipótesis que (lejos de ser una verdad absoluta) tiene raíces profundas, que se nutre de experiencias concretas y que responde a un margen favorable y propicio para la innovación continua. La Educación a Distancia, como toda teoría verdadera, contiene una dosis de seguridad y otra de riesgo. Para reforzar esta acepción podemos nuevamente recurrir a Edgar Morin: “La verdad conlleva igualmente certeza e incertidumbre. Por esta razón la teoría debe abrirse sin cesar al mundo exterior, a la crítica, la discusión, es decir, sufrir la prueba vital del error”.

En función de dicha acepción, la Educación a Distancia, más que ser defendida como una opción insobornable e irreductible, debe ser asumida como una modalidad que responde a una fecundidad teórica y a una potencialidad histórica. Por fecundidad teórica entendemos la capacidad que tiene la Educación a Distancia para diseñar, evaluar y orientar sus alcances de acuerdo con un creciente e inteligente aprovechamiento de las oportunidades y de los desafíos que provienen de las experiencias concretas. Por su parte, la potencialidad histórica se identifica con la pertinencia y factibilidad que resultan de su interacción con el entorno sociopedagógico y con el espíritu filosófico de cada momento y de cada tiempo.

Estas advertencias nos han llevado a organizar las reflexiones que siguen en cuatro partes esenciales: Primero recordaremos la fundamentación propiamente teórica de la Educación a Distancia. Inmediatamente, haremos algunas acotaciones acerca de la fundamentación contextual sobre la cual ella reposa. Luego nos referiremos a la fundamentación coyuntural que surge del complejo juego de las fuerzas contemporáneas. Por último, estableceremos algunas puntualizaciones a manera de conclusión.

## 2. FUNDAMENTACION TEORICA:

### *Los alcances de la Educación Permanente y los significados de la Educación Abierta.*

Dos son los conceptos que aportan la fundamentación teórica a la Educación a Distancia. Ellos se identifican con la Educación Permanente y la Educación Abierta.

La mejor manera de comprender los alcances de la Educación Permanente es mediante la visión de sus antecedentes y de su desenvolvimiento histórico. En este sentido, conviene recordar que su origen se ubica en la década de los cincuenta y que su esencia se enmarcaba en la tesis del desarrollo económico, el cual atendía una noción eminentemente cuantitativa. Se pensaba que para asegurar el crecimiento era necesario instrumentar la educación de acuerdo con una orientación capacitadora de recursos humanos apropiados. Así se explican todos los esfuerzos que se hicieron para transferir las técnicas de la educación convencional a la formación

del adulto, especialmente en aquello que se relaciona con los programas de alfabetización y con el adiestramiento técnico. Este enfoque instrumental y económico se envuelve en una acepción más andragógica hacia la década de los años sesenta. En efecto, durante esa época, el adulto fue objeto de un descubrimiento y comenzó a ser visto como un ser con características específicas que no coincidían con las peculiaridades de educatividad y de educabilidad propias de la población escolar. Por esta razón, se comienza a pensar en técnicas más correlacionadas con la especificidad intelectual y motivacional del hombre adulto. Estos esfuerzos se mantuvieron durante los años setenta, pero con una orientación diferente. El cambio de rumbo se operó como consecuencia de la asimilación de dos principios: uno de carácter sociopolítico que se identificaba con el concepto de democratización educativa, y otro de naturaleza ética que se vinculaba con la acepción de la dignidad humana. Estas ideas permitieron enfocar a la Educación Permanente según horizontes más abarcadores y más centrados en la igualación de oportunidades. El transcurso de los años ochenta se concentró básicamente en la operacionalización de técnicas neo-conductistas. Estas invadieron todos los ambientes y niveles educativos, con una arrogancia bastante autosuficiente e influyente. Tanto que, incluso, llegaron a desplazar el alcance eminentemente socio-político de la educación. Pero el sentido de la Educación Permanente, en la década que comienza, está constreñida por dos presiones principales: la primera se desprende de los avances tecnológicos, informáticos y telemáticos; mientras que la segunda presión proviene de la redimensión de las acepciones cognoscitivas y transpersonales de la psicología, las cuales han enfatizado las significaciones del proceso mental y de los ingredientes sugestopédicos en la dinámica del aprendizaje. Mientras los conductistas hablaban de la "caja negra" al referirse a la dinámica cerebral operada durante la instrucción, ahora se recurre a la denominación de "caja translúcida" para identificar ese mismo referente. En el mismo orden de esta diferenciación, podríamos recordar que, hoy en día, las nociones de autodesarrollo y autoresponsabilidad tienden a sustituir al concepto de instrucción impuesta y condicionada desde el exterior.

No es el momento de entrar a analizar las repercusiones prácticas que esos nuevos enfoques producen sobre la Educación a Distancia. Sin embargo, es difícil dejar de subrayar la necesidad de

hacer las adaptaciones pertinentes y de precisar las decisiones oportunas. Sólo con el ánimo de hacer anotaciones muy puntuales podríamos recordar, entre otras, las siguientes preocupaciones. En primer lugar, hay que examinar con atención los vertiginosos avances tecnológico-telemáticos y confrontarlos con nuestras limitaciones económicas, así como con nuestras prioridades sociopolíticas. A partir de esta confrontación, la disyuntiva tendría que desplazarse entre la insistencia de adoptar una “tecnología de punta” o la selección de una “tecnología apropiada y factible”. También habría que abordar el problema específico de los materiales instruccionales, los cuales fueron diseñados con una alta dosis de conductismo. La cuestión se plantea entre dos extremos: revisar y actualizar los contenidos manteniendo un diseño de clara estructuración neoconductista o hacer una revisión que nos aproxime a las nuevas acepciones. Desde luego, que entre los extremos de esta polarización se ubican matices intermedios. Otro asunto se relaciona con la pertinencia y eficacia de la Educación a Distancia en todos los niveles del sistema y para cualquier contenido intelectual. Asimismo, habría que profundizar la revisión del sentido de “soledad” que puede radicalizarse con los enfoques ortodoxos que insisten en una absoluta distancia física del sujeto de aprendizaje. En fin, estas cosas no caben directamente en el marco de este trabajo y, en consecuencia, le ponemos un punto provisional al asunto.

El otro concepto que habíamos anunciado como fundamento de la Educación a Distancia es el relativo a la Educación Abierta. De inmediato cabe advertir que la idea de apertura no es reciente dentro de la literatura educativa. Ella siempre ha estado presente en los postulados de las diferentes propuestas de la filosofía pedagógica. Puede sostenerse sin eufemismo que la idea de apertura es consustancial a la naturaleza misma de la educación. Sin embargo, su instrumentación organizacional es de reciente data. Es así como sus alcances se han ramificado en un sentido espectral. Puede hablarse de apertura en el tiempo para indicar la posibilidad de una secuencia académica que se aparta de eslabones rígidos y unidireccionales. La apertura puede darse también en el espacio, en tanto que la educación puede proyectarse hacia espacios muy recónditos y aparentemente impenetrables. Asimismo, se puede concretar una apertura en los medios, en tanto que ellos son susceptibles a una diversificación muy plural que, dicho sea de paso, admite combinaciones y



complementaciones casi infinitas. También se menciona la apertura en la población para indicar una cobertura que puede alcanzar instancias muy prolongadas. Finalmente, se proclama la apertura en las ideas, con lo cual se quiere enfatizar el pluralismo, la universalidad y el sentido democrático que debe ser intrínseco al quehacer educacional. En definitiva, cuando ahora hablamos de educación abierta nos referimos esencialmente a la liberación de las restricciones propias de la práctica educativa convencional, en términos de aula, horario, pupitres, relaciones con profesores y compromisos presenciales.

Al tomar como referencias las nociones de Educación Permanente y de Educación Abierta, nos encontramos en posibilidad de intentar una aproximación a la Educación a Distancia. En sus líneas más generales, podríamos decir que ella es una modalidad a través de la cual se transfieren informaciones cognoscitivas y mensajes formativos, mediante vías que no requieren una relación de contigüidad presencial, ni tampoco exigen recintos o espacios predeterminados. Cuando esta aproximación la examinamos con profundidad, encontramos que el vocablo “distancia” no debe quedarse encerrado en sus límites semánticos, pues aquí la “distancia” no es sinónimo de separación o de aislamiento, más bien significa una particular manera de presencia. Efectivamente, en la Educación a Distancia se advierte la presencia del “sujeto de aprendizaje” con toda su carga motivacional y con todas sus potencialidades cognoscitivas; también está presente el entorno original y laboral, con todos sus impactos y sugerencias; asimismo están los materiales instruccionales con sus diseños apropiados para la interacción y la autosuficiencia. De alguna manera, la modalidad a distancia asegura las condiciones mínimas para que el sujeto sea capaz de convertir cada momento y cada espacio en una efectiva situación de aprendizaje. A pesar de lo redondo de esta respuesta no debe pensarse que todas las preguntas acerca de la Educación a Distancia están cerradas. Ciertamente, al lado de cada uno de los aspectos anotados podrían desagregarse muchas exigencias. Por ejemplo: ¿Es posible definir una estrategia educativa totalmente a distancia? ¿La totalidad de los sujetos poseen la sensibilidad y la capacidad suficientes para compensar los requerimientos de este sistema? ¿Los contextos vecinales, laborales y hogareños de nuestra población pueden complementarse con esta opción educativa? ¿Están los materiales instruccionales concebidos

con la necesaria autosuficiencia y recogen los incentivos psicológicos convenientes? En fin, las dudas están siempre explícitas y nunca dejan de reclamar esfuerzos y explicaciones adicionales.

### 3. FUNDAMENTACION CONTEXTUAL:

#### *El entorno político-institucional*

Unas líneas preliminares son necesarias para señalar que, durante los últimos años, los “marcos contextuales” han adquirido una progresiva importancia. Antes, las decisiones se apoyaban exclusivamente en “marcos teóricos”, los cuales eran autosuficientes para diseñar los lineamientos estratégicos de la educación. Pues bien, ahora las cosas han cambiado en favor de una visión ecosistémica, la cual impone admitir que la educación es una realidad abierta que se relaciona permanentemente con su entorno.

En este capítulo podrían incorporarse aspectos muy diversos. Tendrían cabida desde aquéllos que se relacionan con la realidad económica hasta los que se vinculan con las condiciones socio-culturales. En esta ocasión preferimos recortar camino para ir más a lo concreto y evitar una desproporcionada ampliación de estas reflexiones. En función de estas decisiones, pensamos concentrarnos en el comentario de los desajustes más notorios de la Educación Superior y de las políticas que se han propuesto para atender esas situaciones. En realidad, estos aspectos los hemos detallado en otras oportunidades así que ahora sólo estableceremos un rápido esbozo de los mismos.

Cuando se observa la realidad de la Educación Superior en nuestros países se aprecian desajustes notables. Algunos de ellos actúan incluso como desequilibrios traumáticos por su intensidad e impacto. Al margen de cualquier diagnóstico acabado, y desprovistos de monótonos datos cuantitativos, podemos intentar una categorización de las aludidas situaciones. Puede hablarse de la existencia de desajustes endógenos y exógenos con lo cual se sugiere la identificación de problemas inherentes a la estructura interna del sub-sistema, así como de otros relacionados con el entorno sobre el cual reposan las entidades. De igual manera, se perciben desajustes cuantitativos y cualitativos, los primeros relacionados con las presiones volumétricas de la matrícula y de las exigencias y los segundos

asociados con la orientación programática y estratégica de las instituciones. También existen problemas académicos y políticos, los cuales tienen que ver, respectivamente, con las concepciones de las carreras y con las interferencias de intereses extra académicos. En el orden de esta secuencia, se identifican desequilibrios de rendimiento y de crecimiento, los primeros expresan que los productos del subsistema no siempre se corresponden con los niveles de inversión que se hacen, mientras que los segundos representan los índices exponenciales de los requerimientos y de las limitaciones. Igualmente se aprecian desajustes de identidad y de comunicación, ya que las instituciones no siempre conocen su misión ni actúan conforme al rol que se les asigna, y esto conlleva problemas de articulación en el ámbito del subsistema global. A ello le siguen desajustes de inercia y de incoherencia, aquí la inercia se relaciona con la lentitud que caracteriza a las decisiones oficiales, las cuales no siempre mantienen el ritmo de los desenvolvimientos concretos; la incoherencia por su parte, se manifiesta a través de la existencia de medidas contradictorias que confunden a los establecimientos educativos. Para culminar esta relación, podrían recordarse la existencia de desajustes coyunturales y estructurales, según los cuales operan problemas derivados de la realidad establecida que son incrementados por las coincidencias de factores temporales que aprietan en determinados momentos y en específicos lugares.

Todos estos desajustes admiten también otro criterio de clasificación. Así podríamos establecer que los problemas de la Educación Superior se evidencian en la planificación, organización, funcionamiento, financiamiento y legislación. Los problemas de planificación están representados por la ausencia de un sistema estratégico que sirva de pauta para el desenvolvimiento del subsistema. Por su parte los problemas de organización se materializan a través de unas estructuras institucionales que no se adecúan a las nuevas dinámicas de la institucionalidad académica. Esta limitación se traduce inmediatamente en los problemas de funcionamiento que, concretamente, se reflejan en los diferentes rubros del desempeño administrativo. Todo esto es seguido por los problemas de financiamiento que aumentan con pretensiones amenazantes. Finalmente, se identifican los problemas legales que esencialmente se reflejan a través de la inexistencia de normas legales que fomenten el desarrollo institucional y aseguren la consecución de una calidad académica.

Frente a todo ese repertorio de debilidades y limitaciones se han perfilado, durante las últimas dos décadas, una serie de políticas que no siempre han sido operacionalizadas adecuadamente. Concretamente se han sugerido, entre otras, estrategias de democratización, diversificación, racionalización, renovación, innovación, integración, regionalización y autofinanciamiento. En líneas generales, todos estos aspectos mantienen una vigencia que reclama eficientes mecanismos de aplicación. Conviene destacar que, de alguna manera, estas orientaciones se inscriben perfectamente dentro de la "Agenda de Compromiso" aprobada durante la reunión internacional convocada por la UNESCO para reflexionar sobre el futuro y los escenarios deseables de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Por esta razón no parece indispensable ampliar conceptos que, de hecho, han sido suficientemente manejados.

Pero más allá de las declaraciones no instrumentadas y de las insoslayables incertidumbres, muchas de las consideraciones expuestas legitiman una sostenida defensa de la Educación a Distancia. No hay duda que una serie de factores políticos y técnicos han favorecido la consolidación de esta alternativa educativa. Desde el punto de vista político, se observa que la educación a distancia puede promover eficientes respuestas frente a la masificación y democratización de la educación; asimismo, representa una opción menos costosa y, por último, ella puede coadyuvar a una consolidación del binomio educación-trabajo. A esto, se añaden factores de orden técnico que también apuntalan su vigencia. Específicamente, podemos recordar que ella puede asegurar una personalización del aprendizaje y que puede igualmente favorecer las estrategias apropiadas para un debido uso de los medios comunicacionales y de las tecnologías instruccionales y organizacionales.

#### 4. LA FUNDAMENTACION EPOCAL:

*Las inquietudes y paradigmas de la nueva era.*

Más arriba hicimos una afirmación que debe ser retomada en el contexto de este capítulo. Dijimos, aproximadamente, que los "marcos conceptuales" se han reivindicado frente a los "marcos teóricos". Ahora las tesis no sólo se fundamentan mediante la exclusiva consolidación de lo teórico, sino que requieren del necesario

complemento que proviene de los efectos ambientales. Pues bien, a esa relación todavía tendría que añadirse otra ampliación importante según la cual, más allá de los aludidos marcos teóricos y contextuales, se precisa de un tercero: el “marco epocal”.

Ha sido durante los últimos años que, como consecuencia de los “imprevistos históricos” y de los altos “índices de incertidumbre”, se ha rescatado la consideración de las ideas que se esconden detrás de los hechos. Para comprender el significado de este nuevo aspecto, conviene recordar que tradicionalmente los “marcos conceptuales” se abordaban a partir de unos criterios muy anclados en unas descripciones empíricas y análisis muy causales. En función de este enfoque sólo se acometen las variables tangibles y exclusivamente se reseñan los indicadores medibles, todo lo cual se perfila luego en matrices objetivas y en modelos simulados. La costumbre de “fotografiar la realidad” y de insistir en el repertorio de lo simplemente visual, es todavía una tendencia que obsesiona a muchos investigadores.

No deja de ser ilustrativo acotar que, desde hace más de cuarenta años, Gastón Bachelard denunciaba, en su famoso libro “La Formación del Espíritu Científico”, que la experiencia básica objetiva y racionalizadora era un impedimento para el verdadero conocimiento de la realidad. Concretamente afirmaba que “el primer obstáculo epistemológico es la experiencia básica... por eso, nos interesa oponernos claramente a esa filosofía fácil que se apoya sobre un sensualismo más o menos franco, más o menos novelesco, y que pretende recibir directamente sus lecciones de un dato claro, limpio, seguro y constante”. Más adelante agrega: “El exceso de precisión, en el reino de la cantidad, corresponde muy exactamente al exceso de lo pintoresco, en el reino de la cualidad. La precisión numérica es frecuentemente un motín de cifras, como lo pintoresco es para hablar con Baudelaire, un motín de detalles. Puede verse en ella uno de los signos más claros de un espíritu no científico en el instante mismo en que ese espíritu pretende la objetividad científica”. Sucesivamente, los más eminentes epistemólogos han sustanciado y ampliado este enfoque. Para no exagerar, sólo queremos transcribir una elocuente aseveración que Salvador Pániker hace en su libro “Aproximación al Origen”: “La relación entre los hechos empíricos es más inteligible que los hechos empíricos en sí mismos. Pensar en cap-

turar relaciones, no cosas en sí". Como cierre definitivo del aspecto, hacemos un apunte de una afirmación que hace Mc Luhan, la cual apunta en este mismo sentido. Específicamente, nos recuerda que "Estamos hartos de información y carentes de sabiduría".

Hemos sido un poco exhaustivos en las anteriores citas porque deseamos robustecer el argumento que sostiene, categóricamente, que se deben diferenciar los "marcos contextuales" (que sólo reseñan y anotan datos) de los "marcos epocales" (que ven lo que está debajo y detrás de los hechos). Pero ¿Qué es lo que queremos decir con esa expresión de lo epocal? Vamos a tratar de explicar el asunto con cautela a fin de que las interpretaciones se sintonicen con nuestro enfoque. Comencemos por advertir que los datos aparienciales que se compactan en los análisis contextuales contienen unos significados que no se muestran a simple vista. Estas sustancias latentes y discretas podrían considerarse como una especie de "espíritu implícito". Por cierto, también desde hace tiempo, Ortega y Gasset acuñó la expresión "El Espíritu de los Tiempos" para reseñar la atmósfera histórica que refleja la aspiración del hombre en un determinado momento. Estamos colocados un poco en esta dimensión y, en tal sentido, pensamos que con los marcos epocales se pretende comprender las inquietudes que, aunque imperceptibles empíricamente, siempre están presentes en las sensibilidades y aspiraciones de los hombres en una específica época histórica.

Alguien ha dicho, con legítima razón, que somos más hijos de nuestra época que de nuestros padres. Cada uno tiene las vivencias suficientes para validar en carne propia esta verdad: como hijos, como padres, o en cualquier otra circunstancia, hemos sido testigos de la presión insobornable e insoslayable que la temperatura histórica ejerce sobre nosotros. Por esta razón, en el momento de fundamentar cualquier propuesta, se deben tomar en consideración esas señales que inexorablemente emanan de los hechos, después de los hechos y a pesar de los hechos. Cualquier cosa que decidamos sin tener en cuenta ese "espíritu de los tiempos" corre el riesgo de enfrentar las trampas y los obstáculos endógenos que necesariamente afloran en el momento más inesperado.

Para perfilar ese espíritu de nuestro tiempo cubriremos dos instancias. En primer lugar haremos una breve reseña de las pautas más generales que prevalecen y, posteriormente, puntualizaremos

los paradigmas que mejor recapitulan la actual vocación de nuestra contemporaneidad.

Las pautas esenciales que dinamizan el devenir actual se comprenden mejor al apreciar lo que ellas superan. De acuerdo con este criterio apreciamos los tránsitos más notables de nuestros días: De lo dicotómico y dialéctico hemos pasado a lo ecosistémico y a lo abierto. De la visión disciplinaria y multidisciplinaria hacia lo interdisciplinario y transdisciplinario, de la radicalización de los extremos hacia la radicalización de lo plural. De lo convergente y ortodoxo hacia lo divergente y heterodoxo. Del dirigismo prepotente hacia la participación autoresponsable. De la alienación radical y revolucionaria hacia el mejoramiento continuo. De la conspiración para derrocar algo hacia la conspiración para construir algo. De la acumulación de experiencias hacia la consolidación de vivencias. Del exceso de información hacia el esclarecimiento del conocimiento. Del concepto de felicidad hacia el comportamiento alegre. Del miedo a lo crítico hacia el disfrute de las oportunidades y de los riesgos. En definitiva, del ver para creer estamos pasando al creer para ver.

Podríamos explicar cada uno de tales aspectos pero ello ampliaría innecesariamente este trabajo, además de que nos enrumbaría hacia otros horizontes. Lo importante es tener esos apuntes a la vista porque tales sensibilidades existen y, sin excepción, todas ellas nos presionan en todos los campos. Aquí el ejercicio es claro: ¿De qué manera esas pautas pueden ayudarnos a comprender mejor y a diseñar adecuadamente nuestra práctica dentro de la Educación a Distancia? Aquí está una justa inquietud para una futura reflexión.

Pero todavía nos resta precisar los paradigmas de la época. Sin explicaciones colaterales, nos atrevemos a proponer que las palabras clave que mejor sintetizan el espíritu de nuestro tiempo son las siguientes: Pluralidad. Creatividad. Flexibilidad. Calidad. Eticidad. Cada uno de estos vocablos es un foco resonante que se amplía y se conjuga con los demás para darle marco a nuestra acción. Hoy en día, actuar al margen de lo que esos términos implican, equivaldría a marginarnos de la Historia y “apartarse de la Historia –como decía Jacques Maritain– es buscar la muerte”. Este es el marco epocal que la Educación a Distancia no puede eludir.

## COLOFON

Por encima de los pormenores que se han esbozado a lo largo de estas páginas, podemos extraer una idea global que puede expresarse así: ya no son suficientes los “marcos teóricos” para fundamentar a la Educación a Distancia. Las realidades del contexto así como los paradigmas epocales se convierten en fuentes insoslayables para validar la pertinencia de esa modalidad educativa. Esto no quiere decir que los apoyos teóricos carezcan de sentido, por el contrario, lo que deseamos enfatizar es que los aspectos teóricos adquieren mayor vigencia cuando se complementan y se confrontan con el devenir histórico. La Educación a Distancia debe ser vista como una idea que crece como consecuencia de sus experiencias concretas. De igual manera, la eficiencia de su operatividad debe mejorar como derivación de la consolidación teórica. Es en estos cruces en donde tenemos que encontrar los criterios para evaluar sus alcances. Definitivamente, todavía sigue siendo verdad aquello de que toda teoría es teoría de una práctica y de que toda práctica es práctica de una teoría.