

LA COMPETENCIA DESLEAL DEL *E-LEARNING* CON LOS SISTEMAS ESCOLARES NACIONALES

Ángel San Martín Alonso (*)

Cuando la modernidad lleva la marca del «otro», no es de extrañar que algunas personas enarboles los símbolos del arcaísmo para afirmar su diferencia. A. Maalouf (2001, p. 82).

SÍNTESIS: Día a día toman más fuerza las ofertas de formación a distancia, sobre todo las que se presentan en soportes electrónicos y que se conocen como *e-learning*. En este artículo mantenemos que dicha expansión, supeditada a los cambios de las tecnologías, relega a las modalidades presenciales de formación, desplazamiento que calificamos de desleal por cuanto se funda en el imperativo del discurso tecnocientífico dominante y en una concepción débil del aprendizaje, que se objetiva en prácticas de consumo más que de enseñanza. Son las tres líneas argumentales que desarrollaremos de inmediato, admitiendo que la escuela debe ser, pese a todo, un espacio de resistencia no tanto para negar o supeditarse a las tecnologías de la educación (T1), sino para trabajar con ellas la condición inalienable de ciudadano inherente a todo aprendiz.

13

(*) Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España.

1. INTRODUCCIÓN

Al rebufo de las enormes expectativas despertadas por el *e-business*, apareció a finales de los 90 el *e-learning*, oficialmente proclamado en el Consejo de Europa celebrado en Lisboa a mediados de 2000. Justo por entonces aparecieron en el horizonte financiero tormentosas nubes que presagiaban lo peor para lo que se había venido llamando nueva economía. El pinchazo tanto de la burbuja tecnológica como del capitalismo popular parecieron inevitables tras la aparición de un sinfín de casos de corrupción, de estafas y de alzamiento de bienes por parte de los ejecutivos de importantísimas empresas del sector. No obstante, nada de esto arredró a los iluminados de la sociedad de la información; sólo había que cambiar de estrategia. El argumento era ahora que el fracaso de la nueva economía se debía ante todo a la deficiente formación de los **ciudadanos en el uso de las TI**. El énfasis debía ponerse en la incorporación de las tecnologías a una institución de paso obligado como es la escolar. Había que intervenir en el espacio escolar por lo que tiene de socializador y de productor de subjetividad, al tiempo que las TI contribuirían a superar las graves ineficiencias de los sistemas tradicionales de enseñanza.

Ahora bien, la incorporación y el diseño de estas tecnologías a tareas de formación conlleva múltiples implicaciones de orden macro y micropolítico. Nos ocuparemos de estas últimas, por cuanto hacen referencia a cuestiones pedagógicas y de contenidos, de cultura tecnológica y de gestión. Pese a la extremada sutileza conceptual de cada uno de estos ámbitos, todos parecen quedar sintetizados, no sin harta simplificación, en la denominación más al uso que es la de *e-learning*. A esta modalidad de formación se alude también con nombres como teleformación, e-formación, educación abierta y a distancia, e-educación, campus virtual, etc. Entre ellos destaca el de *e-learning*, porque a pesar de ser el de menor trayectoria histórica, es el que en estos momentos concita mayores intereses, trasciende las diferencias lingüísticas, e incluye las cuatro dimensiones micro antes aludidas. El *e-learning* se expande cultural y demográficamente, ocupando de modo progresivo el espacio y las prácticas que hasta ahora habían correspondido a los sistemas reglados de enseñanza, sistemas que conocemos circunscritos al Estado nación, pero en los que el modelo emergente rompe los límites jurídicos e identificativos de la nación, para establecer una nueva relación entre lo local y lo global, entre el individuo y la colectividad, entre el aprendiz y el saber, etcétera.

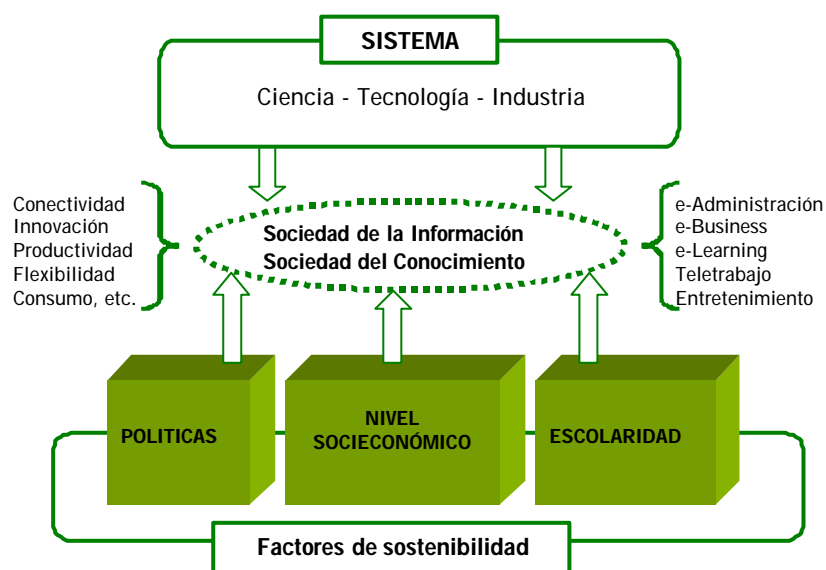
De este modo el *e-learning* puede analizarse desde perspectivas muy distintas, en las que ninguna excluye a las demás, si bien en este breve espacio lo haremos desde la óptica pedagógica en cuanto constituye un modelo de educación/formación alternativo. En tal sentido nos planteamos: ¿por qué la migración digital llega al ámbito de la formación? ¿Con qué tipo de discursos se está arropando semejante operación? ¿Puede la escuela aprovechar las oportunidades que le brindan las TI? Pero estas cuestiones nos conducen a la siguiente observación: si quienes deben aprender son los seres humanos, ¿su aprendizaje merece ser adjetivado como electrónico? ¿A qué se alude realmente cuando se habla de *e-learning*?

2. LA MIGRACIÓN TECNOLÓGICA HACIA LA ENSEÑANZA

El fondo del asunto no es tanto la cantidad o la calidad de lo que se aprende con las TI, sino la dinámica de tensión a la que éstas someten a la institución escolar en aras de propósitos que no siempre tienen relación con la enseñanza y el aprendizaje. Tal tendencia se alimenta de dos fenómenos sin aparente relación entre sí, pero que, de hecho, se potencian mutuamente. Por un lado, «la identidad ciudadana ligada al Estado nacional tradicional se ha quebrado de múltiples formas» (Altvater, 2000, p. 51). La institución escolar se mantenía y estaba regida por el Estado para contribuir a la formación de esa identidad ciudadana, además de ofrecer la instrucción básica para el acceso a un puesto de trabajo en el proceso productivo. Al margen de si cumplía o no con esas funciones –aunque la muestra más palpable de que sí lo lograba es el espectacular avance de las tecnologías–, lo cierto es que ahora esa tarea la desempeñan de modo más eficiente las TI. En definitiva, lo que hasta finales del siglo pasado se pretendía de la institución escolar: educar a la ciudadanía, es justamente lo que reclaman para ellas las TI y las instituciones que las promueven. Por otra parte, para mantener el actual ritmo de desarrollo exponencial, las tecnologías necesitan ocupar nuevos espacios y un sustrato cultural lo más favorable posible, y esto no es lo que se encuentra ni en la organización de los espacios escolares ni en sus disposiciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje. Así, para fomentar la nueva identidad ciudadana y para superar el lastre de la escuela tradicional, se articulan nuevas ofertas de formación ajenas o con leve sustento en la institución escolar.

La referida migración se produce en un entorno cultural, político y económico denominado Sociedad de la Información (en adelante SI), bastante complacido con lo que sucede al respecto (ver fig. 1). Esta sociedad, pese a las alarmantes diferencias en el grado de desarrollo según la localización geográfica, alienta con fuerza la migración digital, entendida como la inmersión de las tecnologías en cualquier actividad individual o colectiva. El fundamento ideológico de esta estrategia lo aporta el neoliberalismo económico imperante, pues considera que las TI son uno de los factores determinantes de la productividad, entendiendo por tal un «trabajo en menos tiempo; un trabajo con más precisión y menos errores; un trabajo con la concurrencia de menos personas, más ergonómico, menos arriesgado» (Rodríguez de las Heras, 2004, p. 1). La migración no sólo sigue un determinado itinerario geográfico, en el sentido literal del término, sino también dentro del mismo territorio las tecnologías copan a desigual ritmo los distintos sectores de actividad, entre ellos el de la educación/formación.

FIGURA 1
Implicaciones de la sociedad de la información



La migración, por tanto, es un principio consustancial a la innovación permanente que se observa en el sistema técnico (constituido por la alianza estratégica entre los subsistemas de ciencia, tecnología e industria), cuyos productos deben adquirir valor de cambio de modo que

el mercado los distribuya, y que con las plusvalías obtenidas se realimente el sistema. En este contexto, como viene sucediendo desde los años 80, las políticas públicas quedan relegadas a actuaciones de carácter reactivo: leyes contra la copia ilegal de productos electrónicos, códigos deontológicos para la biotecnología, abolición de aranceles manteniendo la excepción cultural, como en el caso del cine, o, lo que más nos interesa, promoviendo pomposos proyectos institucionales de alfabetización digital que no van más allá de favorecer el equipamiento informático¹. En cualquier caso, el sistema técnico está colocando multitud de artefactos que interfieren (median) y transforman las relaciones sociales, dando lugar a la SI o del Conocimiento. El ciudadano que la habita debe adaptarse a un estilo de vida orientado por preceptos como el de la conectividad, que se objetivan en actividades catalogadas como e-comercio, e-administración o e-educación. Pero estas líneas de acción están entrelazadas para optimizar sinergias, por macroproyectos alentados desde los Estados a modo de políticas públicas activas o «ciberestrategias nacionales», según expresión acuñada en un influyente foro². Son, por tanto, proyectos muy ambiciosos (*e-Europa*, *Plan Info XXI* en España o el *Proyecto Enlaces* en Chile)³, que se financian y a veces se evalúan por organismos internacionales (BM, UNESCO o la UE) con acciones simultáneas orientadas a mejorar las infraestructuras en ámbitos públicos (administración) y en los privados (pequeño comercio), y disponiendo de cuantiosos recursos financieros. Entre las líneas de actuación, la relacionada con la educación queda diluida entre todas las demás.

Las distintas lógicas que rigen la SI necesitan unas determinadas políticas, un cierto nivel económico, y, por supuesto, un sustrato cultural adquirido en el entorno de la institución escolar. No obstante, esas relaciones son difíciles de establecer, pues, como señala Narváez

¹ Para entender esta dinámica, hemos de recordar que, en abril de 1994, la Organización Mundial del Comercio aprobó el Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios, en el que uno de los protocolos que lo desarrollan, aprobado en noviembre de 2001, establece los plazos para que los Estados miembros liberalicen/privaticen también el servicio público de la educación.

² Declaración aprobada en Ginebra (mayo de 2004) tras la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, foro que contó con el apoyo de la ONU y de la UNESCO entre otros organismos internacionales. En [www.itu.int.wsis](http://www.itu.int/wsis)

³ En la web oficial de la Organización de los Estados Americanos puede verse una amplia relación de los macroproyectos y de las líneas de actuación, que, con las TIC como pretexto, están implementando casi todos los Estados latinoamericanos.

Montoya (2004, p. 4), «por un lado, para tener una buena infraestructura y cobertura de las TIC es necesario un desarrollo económico y social previo; por otro lado, la inversión prioritaria no puede ser en conectividad y servicios técnicos sino en desarrollo social y, especialmente, en educación». La tendencia muestra que los países con mejor escolaridad –caso de Finlandia, por ejemplo– son también los que mejores resultados arrojan en los distintos parámetros definitorios de la SI. Por supuesto no hay una relación causal, sino que la escolaridad actúa como factor de sostenibilidad, permitiendo en unos casos acceder a las TI desde la escuela (sociedades con menor desarrollo económico), y, en otros (en las sociedades más desarrolladas), fomentando una cultura científica y técnica que sustenta el sistema de innovación y anima el uso social de las TI. En fin, estos son los elementos y las relaciones que hay entre ellos que hemos querido sintetizar en la figura 1.

Tras el estrepitoso fiasco, a mediados del año 2000 de la nueva economía pareció haberse elegido el ámbito educativo como el campo estratégico desde el que consolidar el uso de las TI. El supuesto subyacente es que no basta con disponer de artefactos tecnológicos; se necesita un dominio de éstos junto a un nuevo ropaje cultural asociado a principios como el de fiabilidad de las tecnologías, conexión *on-line* permanente, convivencia amigable entre la identidad analógica y la digital del sujeto, compartir ciertos ámbitos de la privacidad, o la asunción acrítica de la productividad como medidas indiscutibles del nivel de desarrollo alcanzado. Y para dotar a la ciudadanía de este ropaje cultural, nada mejor que hacer migrar los entornos digitales hacia el sector de la enseñanza. Ahora bien, el problema no es tanto que la referida migración digital afecte ya de lleno a la educación reglada, sino que el fenómeno se plantee en términos de competencia desleal, o, más enfáticamente, se podría hablar de *dumping* social en el sentido casi literal que le atribuyen los economistas. A través de las TI se ofrece formación a un coste muy inferior a las modalidades tradicionales, tanto para la institución como para el usuario, porque también el coste (laboral y social) de producción y de distribución es menor al de las formas precedentes. El usuario, a cambio de la proximidad y de la flexibilidad de acceso, contribuye a financiar una parte del servicio recibido tanto con la matrícula como con tasas menos visibles (disposición de los equipos, del espacio físico, de la energía o del abono a un proveedor de Internet). En suma, las condiciones de producción y la actitud de exigencia de los receptores varía mucho en función de si se considera un derecho (en no

poca medida gran parte de la formación presencial) respecto a si es un servicio comercializado como es la enseñanza no presencial.

Ante la falta de instancias independientes que arbitren esta relación, lo que se observa es algo parecido a lo siguiente: para fomentar el aprovechamiento social de las oportunidades de las tecnologías, se han ~~de enseñar las~~ TI con TI, de manera que con la concurrencia de éstas se acabe con la escasa productividad del modelo tradicional de enseñanza⁴. Conceder tales ventajas a herramientas tan poderosas como las aquí referidas, supone relegar a la institución escolar a un plano subsidiario o sólo asistencial. No obstante, caben algunas preguntas: ¿en tales circunstancias puede competir la institución escolar con la oferta a través de las TI? Lo tiene difícil. ¿El producto final es equiparable? Se carece de datos fiables que avalen una respuesta en uno u otro sentido, pues en la mayoría de los estudios no se va más allá de las tasas de equipamiento o de su ritmo de crecimiento. ¿A qué oferta favorecen más las actuales políticas públicas en pro de la productividad? Sin duda a la que se propone a través de las TI. Y, en este contexto, ¿el *e-learning* como apuesta por la nueva educación –la *pedagogía high tech*– seguirá los mismos derroteros de la nueva economía?

3. BREVE APUNTE A PROPÓSITO DEL E-LEARNING

Como primera aproximación, podríamos convenir que el concepto de *e-learning* abarca todos aquellos aprendizajes realizados a partir de las distintas modalidades de formación ofrecidas en formatos electrónicos, cualquiera que sea el medio tecnológico utilizado o el ámbito instructivo al que se oriente. La situación de enseñanza se puede plantear sólo con medios tecnológicos, o apoyados éstos con alguna suerte de presencialidad, por lo que entonces tendríamos lo que se llama *blended learning* (expresión acuñada en el área de recursos humanos de la multinacional Microsoft), que a efectos de este trabajo se considera una variante del *e-learning*. Adviértase que, de pronto, las vicisitudes por

⁴ Otra vía de interpretación de los resultados del todopoderoso informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), promovido y patrocinado por la OCDE, podría ser la de desautorizar el modelo tradicional de enseñanza apostando por otro más homogéneo internacionalmente, centrado en el fomento de las competencias científicas y tecnológicas. El último informe PISA 2003 puede consultarse en www.ince.mec.es/pub/pisa2003

las cuales el sujeto aprende pasan a un segundo plano, y se le confiere máxima visibilidad al envoltorio que lo posibilita. Tan es así, que hasta se le cambia el nombre al genuino proceso de aprendizaje, poniendo en circulación una metonimia de significado impreciso.

3.1 DE LA RUTINA A LAS PEDAGOGÍAS HIGH TECH

Sería demasiado pretencioso pensar que a los estrategas y a los ideólogos del *e-learning* les preocupa el aprendizaje humano, pues sus intereses no van más allá de la consideración comercial. De hecho, al menos hasta el momento, el discurso sobre el *e-learning* remite de modo inexorable a las TI, y a una formación orientada a satisfacer necesidades muy particulares vinculadas con el saber hacer o con la adquisición de competencias. El aprendiz no tiene más que ponerse ante la pantalla de un ordenador conectado a la red, lo que debería poder hacer en cualquier lugar, para así acceder a un formato audiovisual que pretende enseñarle algo. De inmediato este planteamiento tan elemental del *e-learning* se ha ido rodeando de términos tecnopedagógicos con los que dotarse de solvencia, tales como plataforma de formación, educación a distancia, formación *on-line*, ciberaula, enseñanza virtual, campus virtual, portafolios, *webquest*, *rubrics*, etc. A éstos se fueron agregando otros más técnicos y de mayor calado ideológico, como los de estándar, competencias, fidelización, gestión del conocimiento, aprendizaje colaborativo, aprendizaje en red, etc. Pero si logramos no perdernos en medio de todo este cúmulo de *distractores*, podremos entonces descubrir una estructura que responde a las siguientes características:

- a) Los tres pilares básicos sobre los que se sustenta el *e-learning* son: los *artefactos* tecnológicos que procesan y transmiten información; los *contenidos* del curso, formateados conforme a las peculiaridades técnicas que en cada momento brindan las tecnologías, teniendo que supe-ditar a aquéllas las decisiones pedagógicas; y la prestación de un conjunto de *servicios* relativos a tutorías, a asistencia técnica, a certificación, a evaluación, a mercadeo, etcétera.
- b) La puesta en marcha de estas iniciativas de formación afecta a dimensiones tales como la *metodología didáctica*, en la medida en la que deben responder a la lógica binaria con la que opera el lenguaje informático y a las exigencias gráficas y visuales de la pantalla, permitiendo a los estudiantes

«explorar la riqueza de los contextos electrónicos» (Kirschner, 2004, p. 42); la *cultura tecnológica* de los usuarios que optan por esta modalidad de formación se orienta, en mayor grado del deseado, al aprendizaje instrumental exigido por el constante cambio a la accesibilidad de las TI, convirtiéndose en el principal peaje del *e-learning*; y la modulación de todas las variables que intervienen debe hacerse mediante sistemas de *gestión* de corte gerencial, lo que implica definir con mucha precisión el tipo de tareas, la secuencia de realización, el nivel de logro o el tiempo de ejecución, para que el sistema opere de manera autónoma (desde la recepción de la publicidad del curso, el registro, el pago de derechos, la evaluación y hasta la certificación).

- c) El *e-learning* aparece siempre vinculado a lo que se llama gestión del conocimiento y a la investigación más el desarrollo (I+D), todo ello definido como *factor estratégico* clave para lograr el nivel de competitividad y de productividad que hoy exige la sociedad de la información a los individuos y a las organizaciones. Aunque no están claros los límites semánticos ni operativos de esos tres conceptos, sí parece que sobre el primero reposa la responsabilidad de ser la prueba de cargo: es una modalidad de gestión del conocimiento, y, además, una línea preferente de I+D. Tal vez por esta razón, Echeverría (2001, p. 202) afirma que la «*educación* es un requisito necesario para el desarrollo y el progreso de las personas, las comunidades, las sociedades y los países durante el siglo XXI». De modo que el *e-learning* es una modalidad de formación pensada más desde la enseñanza que desde el aprendizaje, más desde la lógica de las tecnologías que de la pedagogía, más desde el modelo político y económico hegemónico que desde las concepciones que inspiraron los sistemas modernos de enseñanza, fundada más en los modelos neoconductistas del aprendizaje que en los sociocognitivos, más orientada a fomentar en los usuarios competencias técnico profesionales que capacidades cognitivas complejas. Por eso se presenta como una modalidad de formación flexible, ubicua, eficaz, de bajo costo para los promotores, dotada de sutiles mecanismos de control sobre los aprendices, quienes deben asumir toda la responsabilidad en el proceso ante la ausencia de institución que les arroje, etc. A tenor de todas estas consideracio-

nes, se puede afirmar que el *e-learning* representa un nuevo modo de ejercer la pedagogía, que no dudamos en denominar, sin connotación peyorativa, como *pedagogía high tech*.

- d) *El e-learning* es, ante todo, un *área de negocio* en el más amplio y nítido sentido de la palabra, que pone en el mercado un producto tan peculiar como es el conocimiento. Ahora bien, para que este producto aparezca en forma de curso, tal como se desprende de los tres puntos anteriores, debe experimentar diversas transformaciones, y cada una de ellas representa un segmento del negocio (el *software* educativo, la elaboración de contenidos, la prestación de servicios como el de tutoría o el de evaluación, etc.). El conjunto de todos ellos define el *área de negocio*, todavía en fase de consolidación, en el que se mueven ya cifras muy importantes de dinero. Aunque es difícil precisar el volumen de facturación, en un informe de la auditora Merrill Lynch se estimó que en 2003 la educación *on-line* movió en EE.UU. unos 7.000 millones de dólares, y, en España, 240 millones de euros (algo menos en dólares)⁵. Calculan que durante los próximos años esta *área de negocio* crecerá a un ritmo superior al 10%, a menor ritmo en países donde ya está consolidado el *e-learning*, como en EE.UU. o Canadá, y en porcentaje muy superior en zonas en las que se está implantando, como pueden ser España o Latinoamérica. Por último, según se recoge en una noticia de agencia, la revista *Business Week* destacó que, de las 25 empresas que cotizaron en bolsa con mayor crecimiento en 2003, cinco de ellas se dedican a la educación *on-line*⁶.
- e) Como hemos señalado, el modelo de negocio que hoy representa el *e-learning* no está consolidado, lo que puede explicarse por el poco tiempo que lleva operando como tal; porque las tecnologías en las que se apoya están aún en fase de desarrollo; porque los usuarios muestran todavía bastantes reticencias a este modo de acceder al conocimiento y a

⁵ Datos facilitados por el diario de información económica *Expansión*, 14/III/2001.

⁶ Noticia recogida por la agencia Associated Press y comentada en www.terra.com/finanzas.

la formación; y porque las estrategias de lanzamiento puede que no hayan sido las más adecuadas⁷. En cualquier caso, el *e-learning* sigue creciendo a buen ritmo y aplica en su desarrollo los mismos criterios que el resto de los negocios: minimización de costes (hay un cierto consenso entre los analistas que esta modalidad es un 50% más barata que la presencial), desregulación de las condiciones de producción, derivación de costes hacia los usuarios, etc. En este sentido, Bartolomé (2004), tras revisar datos y argumentos de otros autores, considera que hay muchas razones en la base del fracaso del *e-learning*, entre las que destaca: tutores de bajo costo, sobrecarga de trabajo, falta de rigor en la elaboración de los materiales, los proveedores se preocupan más por el mercadeo y por el diseño gráfico que por los asuntos estrictamente pedagógicos, etc. ¿Puede significar esto que el *e-learning* podría correr parecida suerte que el *e-business* o la burbuja tecnológica? Hay razones para pensar que no será así, por las implicaciones que el *e-learning* tiene en la configuración de una identidad ciudadana más acorde con lo requerido por la proclamada sociedad informacional.

3.2 ¿OTRA CIUDADANÍA ES POSIBLE?

Es cierto que todavía aparecen importantes puntos débiles en el modelo representado por el *e-learning*, pero lo importante es que avanza en la dirección deseada consolidando su propuesta de educación, y, en consecuencia, de ciudadanía. También es cierto que el perfil del ciudadano educado de hace unas décadas ya no es el más adecuado para integrarse en una sociedad cada vez más confiada a la suerte de las TI. En consecuencia, las formas tradicionales de hacer escuela quedan desfasadas, al tiempo que las TI ofrecen formación en abierta competencia con los sistemas reglados. Ambas circunstancias nos sitúan ante una cuestión fundamental: ¿qué tipo de educación precisan los ciudadanos de hoy? El asunto es importante en la medida en que es problemático que

⁷ Según un ejecutivo de una de las empresas líderes en el sector (la Global Education Network), producir un curso *on-line* tiene bastantes riesgos y elevados costes (tecnologías, mantenimiento de los servicios complementarios, profesores que aporten los contenidos, etc.), lo que ha hecho quebrar a muchas empresas porque no han sabido vender el producto para recuperar la inversión (citado por Hernández, 2000).

se le puedan exigir responsabilidades a una organización –la escolar en nuestro caso– si no se tienen claras las metas en cuyo logro se quiere trabajar. Lo paradójico de la situación es que, mientras la oferta educativa reglada pierde crédito, los representantes públicos polemizan sobre la ratio de ordenadores por alumno o sobre cuántos centros deberían estar conectados a Internet como indicador de calidad. Así queda al descubierto un espacio que los grupos de interés aprovechan para ocupar, perfilando cómo debe ser la nueva educación, atribuyéndole significantes que nunca antes se habían asociado a ella. Para Mayor Zaragoza (2004), una «economía basada en el conocimiento» nos conducirá sin ninguna duda hacia «el siglo de la gente. De la democracia genuina. De los jóvenes rescatados de la indiferencia y de los horizontes sombríos que hoy les ofrecemos».

Estos grupos, en tanto dueños o codueños de los medios, activan estrategias muy precisas de mercadeo y de publicidad con el propósito de neutralizar –o al menos de mitigar– las posibles resistencias de los agentes implicados. Tal es la presión ejercida desde estas instancias y mediante procedimientos tan sutiles, que resulta difícil reaccionar con recursos equivalentes ante situaciones como la planteada por di Cosmo (1999, p. 16) cuando dice: «Es un público que sueña con un mundo feliz, en el cual un gran filántropo distribuye a todos los estudiantes de Francia copias gratuitas de *Windows 95* con la única finalidad de ayudarles a salir de su atraso tecnológico». En efecto, es muy probable que de este modo no salgan del atraso, pero al equipar los entornos de aprendizaje con esas máquinas, las prácticas que se desarrollen estarán dotadas de unas características que las hacen homogéneas y que las convierten en estandartes de un particular modelo de educación. Es tan particular y privativo, que Petrella (2000, p. 26) advierte: «En la 'sociedad del conocimiento', donde la promoción de las nuevas tecnologías está reemplazando las funciones del pensamiento, la educación sólo es ya el instrumento de legitimación de una división social desigualitaria».

4. LA LÓGICA DE UN DISCURSO ENDOGÁMICO

La progresiva instauración de la llamada SI se hace acompañar, entre otros aditamentos, por un discurso intensivo orientado a exaltar las propias excelencias y a ocultar las debilidades. Dicho discurso se entreteje a partir de las sucesivas campañas de mercadotecnia y de publicidad, pero también con otros elementos intelectuales como son los informes de

fundaciones y las investigaciones de encargo⁸, consiguiendo con todo ello violentar el uso y el sentido del lenguaje común. La industria cultural, verdadero epicentro de la SI, produce y distribuye a través de los distintos medios las piezas de un discurso ubicuo que enfatiza la innovación, la productividad o la comunicación, como exponentes del desarrollo desplegado y simbolizado por las actuales TI.

Este discurso, aparte de atractivo y entretenido, tiene una arquitectura muy peculiar, y se construye con significantes nada ingenuos como trataremos de exponer con brevedad. El filólogo Beltrán Llavador (2000) habla del surgimiento de una «neolengua», que, plagada de términos tomados del inglés y difundidos sobre todo mediante la publicidad, se difunde al mismo paso expansivo de la globalización. En tales circunstancias estarían términos tan habituales en nuestras conversaciones como *windows*, *chat*, *web*, *e-mail* o el mismo *e-learning*. Pero la cuestión no es sólo que se incorporen estos términos, sino quizás lo más importante sea el significado que se les atribuye a cada uno de ellos y a todos en conjunto cuando se insertan en el discurso dominante. Muchos de esos anglicismos, y no menos expresiones castellanas como la omnipresente sociedad de la información, navegar, foro, virus, disco duro, portafolios, cuaderno de bitácora o sociedad red, se convierten en metáforas con las que incrementar el potencial retórico del discurso.

En un reciente trabajo sobre los foros electrónicos, Núñez (2004) analiza las metáforas que los estudiantes universitarios que utilizan este servicio elaboran para apropiarse de un fenómeno al que se denomina con otra metáfora: foro electrónico. Para este autor, «cuando empezamos a comprender una experiencia en términos de una metáfora, ésta acaba definiendo una realidad que se hará consistente cuando empecemos a actuar según sus términos» (p. 3). Las metáforas elaboradas por los estudiantes objeto de estudio respondían al posicionamiento que como usuarios mantenían ante el foro, y al papel que pretendían jugar dentro del mismo. Así, cabría concluir que la relación de los estudiantes con el foro electrónico está mediada por las metáforas que cada uno se construye para hacer comprensible una realidad no tangible,

⁸ «Hoy, un coro de expertos bien remunerados informa al público occidental de que no hay más alternativa que hacer una reducción drástica del nivel de vida [...]. Ahora, ante los argumentos sobre competitividad y demografía, los partidos que antes defendían la economía social de mercado permanecen mudos». Este juicio tan crítico es formulado por Birnbaum en «Una nueva historia de dos ciudades», periódico *El País*, 11/XII/2004.

y definir el papel a desempeñar en el foro. Por tanto, el valor estratégico del discurso hegemónico es evidente en la medida en la que fomentará aquellas metáforas que estimulen un tipo de uso/práctica, oscureciendo otras que también potenciarían otros usos posibles. En este sentido, Núñez concluye que es fundamental conocer cuáles son «las metáforas que sobre los espacios electrónicos, y sobre Internet en general, están surgiendo e imponiéndose sobre otras posibles» (p. 10).

Lo que sucede sobre el particular en la SI no es ninguna excepción en relación con épocas precedentes. En cualquier caso, llama la atención el poderío actual de los medios difusores y lo oscuro de sus enunciados más emblemáticos. Según Lizcano (1997), «todo discurso está poblado de metáforas», y el potencial de la mayoría de ellas está en que pasan «desapercibidas tanto para quien las dice como para quien las oye». Y añade: «las metáforas no sólo pueblan los discursos sino que los organizan, estructurando su lógica interna a la par que sus contenidos» (p. 1). Dando un paso más, Lizcano mantiene que la actividad metafórica, además de lingüística, es ante todo social, en la medida en que es una «actividad en la que se trasluce el contexto y la experiencia del sujeto de la enunciación». Un sujeto que, por supuesto, no es eterno ni trascendental, sino un sujeto social que «para construir sus conceptos y articular su discurso selecciona unas metáforas y desecha otras en función de factores sociales (presupuestos culturales, intereses o aspiraciones de grupo o clase, alianzas o exclusiones, característica de los destinatarios, prestigio social de los discursos que son fuente de los préstamos metafóricos, etc.)» (p. 2). De manera que el análisis de las metáforas es una vía privilegiada para acceder al sustrato social de los discursos, incluso de los más claros y objetivos, como pretende ser el discurso científico.

Uno de los términos que forman parte de esa creciente neolengua global y que interrelaciona los ámbitos de las TI con el de la enseñanza, es el anglicismo *e-learning*. En cualquier parte del mundo, con independencia de la lengua que se hable, puede entenderse a qué fenómeno se refiere, aunque carezca de significado preciso. La publicidad, una vez creada la imagen de marca, irá haciendo el resto hasta autoconvencernos del dominio de su significado. Con todas las connotaciones que acompañan al término neolengua, mantenemos que el *e-learning*, con justo mérito, forma parte de ella. Pero además, desde el campo pedagógico, queremos resaltar que este modo de aludir a un tipo particular de aprendizaje, si es que es tal, tiene otro nivel de lectura que nos proponemos destacar. El *e-learning*, más allá de la lengua en la que se

inserte, es antes que nada una *metáfora* con la que aludir a un caso particular del complejo fenómeno que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la nueva modalidad de enseñanza pone énfasis, de modo nada ingenuo, en el *medium* y en el formato que proporcionan la posibilidad de aprender configurando un entorno virtual, y se desplazan a un segundo plano las condiciones objetivas que determinan el aprendizaje de los sujetos.

5. EXPANSIÓN DE LOS NUEVOS FORMATOS DE FORMACIÓN

A medida que el equipamiento tecnológico –fundamentalmente el ordenador y la conexión a Internet– se consolida en el hogar, en los centros escolares y en las empresas, crecen también las posibilidades de formación *on-line*. Esas posibilidades se van objetivando en un tiempo más o menos breve con el apoyo de políticas activas diseñadas por instituciones públicas y privadas, y en prácticas habituales entre distintos sectores de la población. A modo de ejemplo podemos tomar el caso de España, país que, teniendo un buen nivel de equipamiento tecnológico, en muchos indicadores relativos a prácticas de uso está muy por debajo de la media europea⁹. Ahora bien, por lo que se refiere a la teleformación, en 1995 no había ninguna posibilidad de cursar maestrías ni cualquier otra modalidad de postgrado *on-line*; sin embargo, en 2002 la oferta bajo esta modalidad representó ya el 27,3% del total, tendencia que ha evolucionado durante los últimos años a más de un 10%, tasa de crecimiento parecida, aunque ligeramente inferior, a la experimentada en una sociedad tan permeable a las TI como es la de EE.UU.¹⁰.

En la formación *on-line* participan tanto las universidades públicas y privadas como muy en particular las escuelas de negocios, que han cifrado en la formación y, más en concreto en el *e-learning*, el área de expansión para los próximos años. Ahora bien, las características de estas propuestas de formación son muy diferentes, en virtud de variables como la edad y la situación de los usuarios, del ámbito de formación o de

⁹ Ver *Métrica de la Sociedad de la Información 2004*, Madrid, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, 2004.

¹⁰ Datos extraídos de «Internet impulsa a las escuelas». *El País-Negocios*, 5/IX/2004.

las condiciones de realización. En estos momentos la mayor oferta se concentra en los grados y en los postgrados de los estudios universitarios, y, sobre todo, en los cursos de formación y de actualización de las elites profesionales del mundo de la empresa. Por tanto, van dirigidos a personas adultas con buena posición económica y cultural, y, en menor medida, a los estudiantes que están fuera de ese espectro. Además, dichas ofertas pueden ser total o parcialmente virtuales, según el potencial tecnológico de la institución que lo ofrece o la naturaleza del objeto de enseñanza. El procedimiento más frecuente es que se comienza ~~ofreciendo alguna parte del curso~~ *on-line* (materiales curriculares, foros, tutorías, etc.), y se acaba convirtiendo todo él a este formato con el soporte de alguna plataforma. Por eso, en la mayoría de los casos se produce una fase inicial de ensayo y de puesta a punto de las herramientas informáticas que hay que utilizar, tras lo cual se da el salto hacia la oferta total en soporte electrónico.

La accesibilidad que las herramientas informáticas confieren hoy a la formación *on-line* le permiten absorber cualquier temática de formación, cualquier ámbito de aplicación o cualquier tramo de edad de los usuarios de estos servicios. En tal sentido podría incluirse aquí también la educación a distancia, que trata de llegar allí donde no lo consigue el sistema reglado de enseñanza, como serían los casos del bachillerato a distancia en España y la Telesecundaria en México (Morales Velázquez, 2000), entre otros muchos. No nos detendremos en estas iniciativas institucionales ya consolidadas, sino en aquellas otras ofertas de formación cuya configuración se ajusta más a lo que se entiende por *e-learning*. Aludimos a una serie de iniciativas que incluimos en los tres apartados siguientes: a la iniciativa de formación *on-line*, de quienes estando en edad de escolarización obligatoria recurren a esta modalidad; al boyante negocio de la formación continua de los profesionales; y, por último, a la progresiva transformación de las viejas universidades en innovadores campus virtuales.

a) *La tercera vía*. Como hemos apuntado, nos referimos a ese creciente colectivo de alumnos cuyos padres o tutores optan por vías alternativas de educación cuando sus hijos están en edad de escolarización obligatoria. Son las experiencias de educación en casa o *homeschooling*, cuya razón de ser se funda en la objeción escolar, y que encuentran aliento en las ideas de autores como Rousseau, Locke, Illich o Holt. No es un colectivo demasiado numeroso, pero en EE.UU. hay cerca de dos millones de niños y niñas educándose fuera de las aulas escolares, y una pequeña proporción menor en Australia y Canadá, países en los que ya es

legal esta alternativa a la escolarización. En España se calcula que en el presente curso podrá haber en torno a 200 familias implicadas en dicho tipo de educación, que pertenecen a alguna de las asociaciones que velan **por los derechos de quienes han apostado por Crecer sin escuela**¹¹. Lo que nos interesa resaltar es que uno de los apoyos para estas experiencias educativas es Internet, tal como argumentaba un padre en una de las revistas de esos colectivos: ¿para qué ir a la escuela si «Internet es hoy la gran biblioteca jamás imaginada y a ella accede mi hijo desde su habitación?». Por tanto, los niños se educan en el entorno familiar, y, según los casos, cuentan con el apoyo de programas de formación *on-line*, bien de los comercializados o bien de los realizados por el centro escolar para facilitar el seguimiento de dichos niños.

Las familias que pueden permitirse asumir tal responsabilidad respecto a la educación de sus hijos viven en países que, según la clasificación del PNUD, encabezan la lista del apartado Desarrollo humano alto. Por lo general, se trata de familias acomodadas, en las que uno o los dos progenitores tiene estudios universitarios, y en las que, en un alto porcentaje, uno de ellos no trabaja fuera de casa. Disponen, pues, de condiciones óptimas para asumir con ciertas garantías la educación de sus hijos en casa, de modo que dicha posibilidad no es extrapolable a muchos de los países que no poseen un nivel de desarrollo tan alto. Hay todavía millones de niños y de niñas que ni siquiera tienen la oportunidad de acudir a la escuela o lo hacen de forma muy irregular, por lo que en 2002 la tasa de analfabetismo entre jóvenes de 15 a 24 años aún superaba el 10% en la mayoría de los países con nivel medio o bajo de desarrollo, según el informe del PNUD, y en los que la escolarización en educación primaria rondaba el 85% (pp. 176 y ss.)¹². A estas sociedades tan *deprivadas* también puede llegar la educación *on-line*; al menos así piensan los responsables de organismos internacionales como el Banco Mundial, que en 2001 diseñó el Plan Colombo Virtual, dotado con 750 millones de dólares. Dicho plan se orienta a equipar tecnológicamente a los ciudadanos que viven en los países más pobres de Asia, de África y de

¹¹ Este es el nombre del portal y el punto de encuentro de padres y de asociaciones que practican la educación en casa. En él se ofrece abundante información sobre esta modalidad educativa, con referencias de revistas, con direcciones de experiencias que se están desarrollando aquí y en otros países, además de información de carácter jurídico, pues en España estas prácticas quedan fuera de la legislación vigente, y, por tanto, requieren autorización judicial. Ver: www.geocities.com/crecersinescyeka/

¹² *Informe 2004* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

América Latina, para que, a través de Internet, puedan acceder a la educación y a la formación que no les facilitan las instituciones locales. Lo malo de estas iniciativas es que después se evalúan por la tasa de crecimiento de las conexiones a Internet o por el ancho de banda utilizado, y no tanto por el grado de desarrollo de las condiciones materiales de vida de esas sociedades¹³.

b) Teleformación. Según el informe *e-España 2004*, con datos referidos al año 2003, el 60% de las empresas encuestadas, sobre todo las medianas y grandes, valoran con distinto grado de intensidad el hecho de emprender acciones de formación a través de Internet. El 40% restante, de tamaño pequeño y medio, simplemente no contempla esta posibilidad. Entre las empresas sensibles a las nuevas formas de gestión del conocimiento, la mayoría reconoce, que año tras año, incrementa el gasto en la formación de sus trabajadores, esfuerzo que se distribuye tanto en la formación para el uso y el manejo de las TI (el 65% así lo manifiesta) al considerarlas un factor estratégico, como para que la formación a través de la red verse sobre las nuevas áreas de negocio o sobre algún ámbito fundamental para la empresa (seguridad en el trabajo, sostenibilidad, etc.). La versatilidad de la teleformación favorece que sean los propios gabinetes de recursos humanos quienes organicen la formación de los trabajadores con el apoyo de la intranet, aunque luego la ejecución se subcontrate con proveedores externos (pp. 123 y ss.)¹⁴. Entienden que así se puede ajustar con mayor precisión la modalidad de formación con la de gestión del conocimiento corporativo y con los objetivos estratégicos de la empresa. La tendencia parece clara: las empresas que gozan de mejor posición prefieren organizar su propia formación con el apoyo de las TI, y relegar la modalidad presencial a aspectos muy concretos como las estrategias de negociación o la intervención en dinámicas de grupo, al tiempo que apuestan por nuevos agentes de formación bastante alejados en tono y en forma de la academia.

c) Campus virtual. Por lo que se refiere a las instituciones públicas de enseñanza superior, en particular las universidades, la proliferación de *campus* y de *aulas virtuales* durante estos últimos años ha sido también vertiginosa. Las universidades de medio mundo, con

¹³ Según se recoge en www.el-mundo.es/navegante/2001/08/02/.

¹⁴ *e-España 2004. Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*, Madrid, Fundación Auna, 2004.

independencia de su titularidad o de su prestigio, tienen en marcha proyectos para captar a la clientela potencial de la formación *on-line*, sobre todo en estudios de postgrado. Una aproximación de lo que está sucediendo al respecto en las universidades españolas nos lo proporciona el informe *e-España 2004*, cuando resalta que en apenas cinco años casi todas, ya sean públicas o privadas, pequeñas o grandes, tienen en marcha sus respectivos campus virtuales. Ahora bien, el grado de desarrollo de éstos varía mucho de unas universidades a otras, según los tres indicadores utilizados para este informe: secretaría virtual, formación *on-line* y gestión interna.

En cuanto a lo que tiene que ver con la formación, unas universidades sólo ofrecen material de apoyo (modalidad asincrónica o diferida), mientras que otras ya disponen de ofertas de grado y/o de postgrado totalmente en formato *on-line*, como, por ejemplo, el caso de la Universitat Oberta de Catalunya¹⁵ o algunos postgrados de Universia¹⁶. También en el desarrollo de los campus virtuales las diferencias territoriales son considerables, pues, según se explicita en el citado informe, tales ofertas se «concentran mayoritariamente en torno a Madrid y Cataluña» (p. 222). El mismo informe da cuenta de que, de la muestra de 69 universidades estudiadas, tan sólo 12 no prestan ningún servicio de formación *on-line*, mientras que otras 14 ofrecen cursos enteramente en línea, ya sean de grado o de postgrado. En las restantes el campus virtual es parcial, dado que ofrecen sólo algunos servicios como tutorías, materiales, foros, etc., o están en fase de elaboración (pp. 223 y ss.). Recordemos que la inminente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior exige que una parte de la docencia de grado se realice bajo la modalidad *on-line* (Cebreiro y Fernández, 2003). Un centro de referencia en la educación a distancia es el Instituto Tecnológico de Monterrey (México), que, con el apoyo de las tecnologías más avanzadas, ha apostado desde hace algún tiempo por dicha modalidad de formación¹⁷. En estos momentos cuenta con numerosos campus

¹⁵ Con apenas 10 años de funcionamiento, esta peculiar universidad pública ha conseguido un enorme prestigio en su propósito de ofrecer formación universitaria únicamente a través de su campus virtual (www.uoc.edu).

¹⁶ Es un portal universitario financiado por el Banco Santander Central Hispano, en el que participa un número considerable de universidades públicas y privadas tanto españolas como iberoamericanas. Entre sus propósitos fundacionales está fomentar las diversas tareas universitarias desde el campus virtual (www.universia.net).

¹⁷ Ver: www.ruv.itesm.mx/.

virtuales, y sus cursos *on-line* gozan de prestigio y de buena acogida entre los profesionales latinoamericanos.

Este rápido recorrido por las distintas modalidades del *e-learning* nos permite plantear alguna consideración final. Desde luego, el futuro de tal negocio sigue siendo inescrutable, pero no parece que con la nueva educación se vayan a cometer los mismos errores que con la nueva economía. Aunque ambas se fundan en la credibilidad de los intangibles y en el valor añadido, los promotores del *e-learning* han diversificado tanto los riesgos que resulta poco probable un descalabro semejante. Hablamos de diversificación porque se están implicando en estas modalidades de formación entidades públicas y privadas, instituciones académicas y agentes de negocio, se aplica tanto a la formación inicial como a la permanente, y, lo que es más significativo, se fomenta un modelo de ciudadanía que es el requerido por el estilo de vida imperante en la sociedad informacional.

Aunque la tasa de crecimiento del *e-learning* esté prosperando, los agentes que lo promueven no se dejan llevar por la euforia, como sucedió en los noventa. A modo de ejemplo, valgan las conclusiones autocríticas de un reciente estudio de Santillana Formación¹⁸, en el cual se destaca que la mayoría de los usuarios encuestados percibe el *e-learning* como un producto tecnológico, y vinculan su expansión al crecimiento de la competencia tecnológica de los usuarios. No obstante, los encuestados consideran que el mayor esfuerzo para reforzar dichas modalidades de formación debe concentrarse en las tutorías y en el diseño de los contenidos (nada menos que el 65%). Eso sí, el 54% de los encuestados para este informe piensa que «el *e-learning* es todavía poco relevante». Pero esto sólo debe ser cuestión de tiempo y de afinarlo un poco más con la mercadotecnia, pues, como señala el máximo responsable de una importante empresa del sector, «no es lo mismo vender ropa o inclusive libros *on-line* que vender cursos académicos» (citado por Hernández, 2000). En cualquier caso, según parece, el principal problema del *e-learning* no es tanto el modelo pedagógico en el que se sustenta sino la estrategia comercial con la cual se vende.

¹⁸ El estudio se titula: *Estudio de demanda y expectativas del mercado de e-learning en España 2004*, en www.elearningworkshops.com.

6. A MODO DE CONSIDERACIÓN FINAL

Resulta imprescindible que también en este momento histórico sea la institución escolar la que asuma su cuota de responsabilidad en la educación de los ciudadanos para la sociedad de las TI. El argumento a favor de tal propuesta es muy sencillo, y en esta ocasión hasta se puede fundar en las estadísticas sobre las prácticas de uso. En ellas es posible comprobar que los sectores sociales con menor capacidad económica y con menor capital cultural y académico, reconocen que, por ejemplo, los lugares a los que con mayor frecuencia acceden a Internet son los centros escolares y los locutorios o cibercafés. Por el contrario, los lugares en los que con más frecuencia se conectan a Internet los sectores sociales con mejor posición económica, cultural y académica, son el hogar o el centro de trabajo. Todo esto pone de manifiesto que la escuela, también en la era de la sociedad del conocimiento, cumple una función compensadora de primera magnitud. Ahora bien, el problema de fondo sigue sin estar resuelto, pues las instalaciones escolares no deben ser sólo el espacio que facilite el acceso a las tecnologías de última generación –cosa además imposible–, sino que debe ofrecer a los escolares algo más: una formación equilibrada entre lo instrumental y la cultura tecnológica. Pero, ¿tendrán los escolares paciencia para escuchar lo que se les puede enseñar a propósito de las máquinas que manejan con tanta fruición? Martín-Barbero (2003, p. 26) plantea el desafío pedagógico en los siguientes términos:

Sólo un concepto de competencia arrancado a la obsesión competitiva de la sociedad de mercado, y definido desde las competencias culturales del *hábitus* y de la práctica, podrá ayudarnos a transformar nuestros modelos de enseñanza poniéndolos en una densa relación con las competencias de aprendizaje que los nuevos sujetos llevan a la escuela.

Según la mayoría de los estudios, los avances experimentados en esa dirección por la institución escolar son más bien escasos, lo que no deja de sorprender, dado que, como afirman esos mismos estudios, el esfuerzo inversor en equipamiento tecnológico para los centros escolares asumido por los Estados, con el apoyo de organismos internacionales (Unión Europea, Banco Mundial, etc.), crece a un ritmo considerable. En cualquier caso, el esfuerzo de inversión por la mejora de los equipos no se corresponde con los rendimientos en términos de aprendizajes. Es cierto que muchos de esos estudios sólo manejan datos objetivos referidos a la ratio de ordenadores por alumno, a si se dispone o no de

banda ancha o al número de veces que se accede a Internet, y, como mucho, a la actitud de los usuarios hacia estos nuevos artefactos. Pero, con independencia de la ratio o del porcentaje de uso de las TI, ¿sabemos algo sobre qué y sobre cómo aprenden los alumnos con estos poderosos medios? ¿Es efectivo el formato que éstos utilizan para facilitar el acceso al conocimiento?

El discurso dominante enfatiza lo primero y margina lo segundo, **tal como hemos visto a propósito del** *e-learning*. Y es que el sistema tecnológico actual (fig. 1), dentro del cual están la informática y las telecomunicaciones, opera con una lógica organizativa cualitativamente distinta a la de las instituciones escolares. Por esa razón, el fenómeno que se observa es que las TI articulan ofertas de formación ajenas de forma total o parcial a las instituciones académicas, presentadas como productos comerciales en abierta competencia con lo que ofrecen aquéllas. De hecho, aunque no hay datos fehacientes, la mayoría de estas ofertas se modulan y las ponen en marcha ingenieros, expertos en informática y diseñadores gráficos. El neoliberalismo imperante apoya sin recato a las que minimizan costes, y, al tiempo, a las que amplían cuotas de mercado, justo las condiciones que ahora cumple con bastante eficiencia –según criterio de sus agentes económicos– la formación *on-line*.

Todos los indicadores manifiestan que la formación *on-line* mantiene durante los últimos años una tasa de crecimiento superior a la de otras áreas de negocio, ocupando espacios de formación cada vez más amplios (ya no sólo la actualización de los profesionales de elite), desplazando en estas responsabilidades a las instituciones clásicas. Además, al *e-learning* se le están prestando apoyos y se le están permitiendo lógicas en su desarrollo que no serían aceptables desde los supuestos políticos de la educación/formación como servicio público. A esta asimetría en las condiciones es a lo que llamamos competencia desleal, cuyas consecuencias se ocultan por un discurso tecnocientífico (financiero y tecnológico) que resalta las excelencias de las propuestas de *e-learning*, y que minimiza las implicaciones que éstas puedan tener sobre el modelo de ciudadanía o sobre los enfoques pedagógicos que maneja. En consecuencia, la pregunta final debe ser tan abierta como inevitable: ¿hasta dónde será capaz de llegar esta modalidad de formación en detrimento de la presencial, antes de que se produzca el necesario diálogo entre ambas?

BIBLIOGRAFÍA

ALTVATER, E. (2000): «El lugar y el tiempo de lo político bajo las condiciones de la globalización económica», en *Zona abierta*, n.º 92/93, pp.7-60.

BARTOLOMÉ, A. (2004): «Blended learning. Conceptos básicos», en *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, n.º 23, pp.7– 20.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000): «La lingüística inglesa como neolengua», en *Aula, Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, n.º 12.

CEBREIRO, B. y FERNÁNDEZ, C. (2003): «Las tecnologías de la comunicación en el espacio europeo para la educación superior», en *Comunicar*, n.º 21, pp.57-61.

COSMO, R. di (1999): «Trampa en el ciberespacio», en *Mientras tanto*, n.º 75, pp. 15-38.

ECHEVERRÍA, J. (2001): «Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo e-learning», en *Revista de Educación*, número extraordinario, 2001, pp. 201-210.

HERNÁNDEZ, R. (2000): *Internet: la revolución educativa*, en www.analitica.com/va/sociedad/educación.

KIRSCHNER, P. (2004): «Design, Development, and Implementation of Electronic Learning Environments for Collaborative Learning», en *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), pp. 39-46.

LIZCANO, E. (1997): «La metáfora como analizador social», en www.uned.es/dpto-sociologia-l/Lizcano/lizcano/meta-ana.htm.

MAALOUF, A. (2001): *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial.

MARTÍN-BARBERO, J. (2003): «Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 32, mayo-agosto, pp. 17-34, OEI.

MAYOR ZARAGOZA, F. (2004): «Economía basada en el conocimiento», en *El País*, 26/XI/2004.

MORALES VELÁZQUEZ, C. (2000): «La Telesecundaria, una opción educativa para el área rural», en *Tecnología y Comunicación Educativa*, n.º 32, pp. 62-70.

NARVÁEZ MONTOYA, A. (2004): «Sociedad de la Información y desarrollo en América Latina. Una relación esquizofrénica», en *Telos*, n.º 61, octubre-diciembre.

NUÑEZ, F. (2004): «Metáforas de Internet», en *Revista Digital d'Humanitats*, n.º 6, en www.uoc.edu/digithum.

PETRELLA, R. (2000): «La enseñanza tomada como rehén. Cinco trampas tendidas a la educación», en *Le Monde Diplomatique* (edición española) n.º 60, pp. 26-27.

PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, Madrid, Mundi-Prensa, 2004.

RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (2004): «La migración digital», en *Telos*, n.º 61.