



La educación a distancia y la herencia de la modernidad*

Lílian do Valle**

Estrella Bohadana***

La educación a distancia y la herencia de la modernidad

En un corto espacio de tiempo, el aprendizaje electrónico (E-learning) o educación a distancia (EAD) online pasó de ser un recurso marginal a ser considerada la niña de los ojos de las políticas públicas y de las acciones empresariales. Hoy en día, es imposible no tener en cuenta el impacto que la introducción de la EAD online viene causando en nuestras formas corrientes de concebir y de practicar la educación y la comunicación. Sus más ardorosos defensores proclaman que las tecnologías de la información y de la comunicación están engendrando un nuevo tipo de sociedad y de seres humanos. Sin embargo, se tiene la impresión de que el discurso de franca ruptura con el pasado es consecuencia no sólo de la creencia exacerbada en los medios tecnológicos, sino también de la imposibilidad de responder a las objeciones que le podrían ser realizadas. En este sentido, se torna ahora urgente la necesidad de dedicar esfuerzos a la investigación teórica —que permitirá, tal vez, entender y cualificar las rupturas que deben ser realizadas y aquellas que se deberían evitar—. Y es precisamente la construcción de los instrumentos conceptuales que favorezcan tal elucidación donde se encuentra la contribución fundamental de este artículo.

Palabras clave: educación a distancia, educación online, cibercultura, modernidad, sujeto aislado.

Distance education and the heritage of modernity

In a short period of time, E-learning (or online distance education) rose from being a marginal resource to being the apple of the eye of public policies and business actions. Today, one cannot ignore the impact that the introduction of E-learning has caused in our current ways of conceiving and practicing education and communication. Its most enthusiastic advocates state that the Information and Communication Technologies are creating a new type of society and human beings. However, one has the impression that the discourse of evident rupture with the past results not only from the exaggerated belief in technological means, but also from the impossibility of responding to the objections that could arise. Therefore, it is urgent to invest in theoretical investigation, which perhaps will allow us to understand and qualify the ruptures that must occur and those that should be avoided. Thus, the purpose of this article is to contribute to the construction of the conceptual tools that promote such understanding.

Key words: Distance education, E-learning, cyber culture, modernity, isolated subject.

L'éducation à distance et l'héritage de la modernité

Dans un espace court de temps, l'apprentissage électronique (E-learning) ou éducation à distance (EAD) en ligne est passé d'être une ressource marginale à être

* Este artículo hace parte de la investigación "Para além do sujeito isolado - modos aristotélicos e contemporâneos de presença e ação" (2009-2011). O financiamento é do CNPq.

** Doctora en Educación por la Universidad de París V - René Descartes. Profesora titular de Filosofía de la educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Autora, entre otros libros, de *Enigmas da Educação* (Enigmas de la Educación), Belo Horizonte, Autêntica, 2008, y *La escuela imaginaria*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
E-mail: lilidovalle@gmail.com

*** Doctora en Comunicación social de la Escuela de Comunicación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (ECO-UFRJ). Profesora del área de Investigación de tecnología de la información y comunicación y procesos educativos del programa de Postgraduación en Educación de la Universidad Estácio de Sá. Autora, entre otros libros, de *Lições introdutórias de Filosofia da Educação*, (Leciones introductorias de Filosofía de la Educación), Rio de Janeiro, ConTolC, 2007.
E-mail: ebohadana@gmail.com

considéré la fille des yeux des politiques publiques et des actions concernant les entreprises. Aujourd'hui il est impossible ne pas prendre en compte l'impact que l'introduction de la EAD est en train de provoquer dans nos formes de concevoir et de pratiquer l'éducation et la communication. Ses défenseurs les plus ardents proclament que les technologies de l'information et de la communication sont en train de créer un nouveau type de société et d'êtres humains. Cependant, on a l'impression que le discours de rupture franche avec le passé est non seulement conséquence de la croyance exacerbée dans les moyens technologiques, mais aussi à l'impossibilité de répondre aux objections qui pourraient leur être portées. Dans ce sens, il est maintenant urgent le besoin de consacrer des efforts à la recherche théorique – ce qui permettra peut-être de comprendre et qualifier les ruptures qui doivent être réalisées et celles qui devraient être évitées - et c'est précisément la construction des instruments conceptuels qui favorisent une telle élucidation où on trouve la contribution fondamentale de cet article.

Mots clés: *Éducation à distance, éducation en ligne, cyberculture, modernité, sujet isolé.*

Introducción

S

e convirtió en un repetido truismo el afirmar que la rápida expansión,¹ en los últimos años, de las iniciativas de educación a distancia (EAD)² en todos los

niveles de la enseñanza brasileña, pero en especial en la enseñanza superior, tuvo como condición esencial el no menos notable desarrollo de la informática en el país.³ Sin embargo, la diseminación de la EAD *online* en Brasil también debe mucho a la buena receptividad y a los incentivos con que las autoridades públicas brasileñas acogieron las nuevas posibilidades de actuación educativa a gran escala; además, evidentemente, del gran entusiasmo con el cual, debido a los más diferentes intereses, las nuevas orientaciones oficiales fueron desde entonces siendo recibidas, sobre todo por las instituciones privadas de enseñanza superior, y aun no sólo ahí.

Esa confluencia de disposiciones positivas —ya atestiguada en otros países desde 1996— permitió que, en un breve lapso de tiempo, la EAD pasase del estatus de ser un recurso marginal y poco utilizado, al estatus de ser la niña de los ojos de las políticas públicas y de las acciones empresariales llevadas a cabo hoy en día.⁴ En la actualidad, a diferencia de lo que ocurría hace apenas una década, ya es imposible no tener en cuenta el impacto que la introducción de la EAD *online* causó y las transformaciones que ciertamente aún ocasionará en nuestras formas corrientes de concebir y de practicar la educación y la comunicación.

Pero el consenso parece agotarse en ese punto. Para sus más convencidos adeptos, la vertiginosa conversión de disciplinas y cursos enteros de nivel superior a la “modalidad no presencial” a la que asistió el país, a partir de 1999,⁵ corresponde a una “necesidad del mercado”, especialmente acentuada en los estratos formados por “millares de jóvenes y adultos que enfrentan *problemas creados por el tiempo o (por las) distancias para completar su formación escolar*” o por profesionales que buscan oportunidades de una educación continuada (Monteiro, 2004; resaltado nuestro). Por las mismas razones, sus más furibundos críticos denuncian los riesgos de agravamiento de las desigualdades educacionales ya producidas, toda vez que se previó una rápida expansión de “oportunidades” medidas en resultados estrictamente cuantitativos.

1 El censo de la educación superior de 2006, divulgado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela que el número de cursos a distancia en Brasil creció entre los años 2003 y 2006 en 571% y el número de matrículas aumentó el 315%. En 2003, 52 instituciones ofrecían dicha modalidad de enseñanza superior. Ese número se incrementó para 349 en el año 2006. En el caso de las matrículas, pasaron de 49.911 a 207.206. El censo muestra que, en 2005, los alumnos de educación a distancia representaban el 2,60% del total de los estudiantes universitarios del país. En 2006, esta participación aumentó hasta el 4,40% (Brasil, Ministerio de Educación, 2006).

2 Lo que actualmente conocemos como “tercera generación de la EAD” surgió con la llegada del microordenador que, rompiendo con la comunicación basada en la bipolaridad característica de las generaciones anteriores, crea el fenómeno de la comunicación en red. El curso por correspondencia —denominado como la “primera generación de la EAD”— es considerado por la literatura especializada como la forma más antigua de la enseñanza a distancia, teniendo como tecnología de soporte el “material impreso”. Con la llegada de la radio y, a continuación, de la televisión, surge lo que sería ya la “segunda generación”, que permite la emisión de programas radiofónicos y televisados —entre ellas los famosos telecursos—. A la cabeza

¿Se debería así, de hecho, aceptar lo que está implícito en ambas posiciones: que la EAD *online* responde esencialmente a la propuesta de hacer *más* para quien puede *menos* —y tan sólo ese proyecto de educar cada vez más personas en menos tiempo y a mayor distancia—? ¿Pero a qué necesidades formativas debería atender y a qué clientela debería ser dirigida la EAD? ¿En qué casos sería aplicable y en qué casos debería ser eliminada como inadecuada? ¿O debería de ser entendida esa modalidad de enseñanza como una indicación universal?

Aunque todas estas indagaciones esbocen un amplio campo de reflexiones, estudios y deliberaciones que precisan ser realizados, desde ahora mismo queda patente que, por lo que respecta a la EAD, las interrogaciones sobre el “qué” no podrán estar separadas del análisis sobre el “quién”. En el caso de Brasil, si es irrefutable la necesidad de avanzar en la inclusión digital,⁶ no es menos verdadero que la apropiación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para fines educativos ha de tener en cuenta un espectro bastante específico de exigencias que va más

de estos avances, y cada vez más poderosos, están los microordenadores, que contienen recursos sofisticados, permitiendo la comunicación directa con otros microordenadores por medio de redes locales y de largo alcance.

- 3 A mediados de los años ochenta, internet pasa a ser utilizada en varios países de Europa y de Estados Unidos, principalmente en las universidades y en algunas empresas. Los primeros usos eran realizados con terminales conectados por vía telefónica en universidades europeas y estadounidenses, restringiéndose, en la mayoría de los casos, a consultas documentales y al intercambio de correos electrónicos (Almeida, 2005). En Brasil, internet fue inaugurada en 1992, habiendo sido viabilizada por la Rede Nacional de Pesquisas (RNP), que interconectaba las principales universidades y centros de investigación del país, además de algunas organizaciones no gubernamentales. El uso comercial sólo fue liberado en 1995, y en mayo de este mismo año, el Ministerio de Ciencia y Tecnología creó el Comité Gestor de Internet (CGIbr) para fomentar el desarrollo de los servicios en Brasil.
- 4 A diferencia de lo que ocurrió en sus orígenes, cuando fue básicamente consagrada a los cursos técnicos o de prácticas, y de los años setenta a ochenta, cuando estaba dirigida para atender a los alumnos que no habían completado el segundo grado, la EAD informatizada, de mediados de los años noventa, fue dirigida fundamentalmente a la formación de la enseñanza superior —justificándose, de esta forma, el constante aumento de las universidades a distancia por todo el mundo—. En 2001, Börje (ápu^d Peters, 2004) confirmó la existencia de 26 países que ofrecían enseñanza a distancia para los estudios universitarios. Seis años después, 60 países ya disponían de sus universidades abiertas. Una de las pioneras fue la Universidad Abierta del Reino Unido (Open University), creada hace más de treinta años y que atiende, en la actualidad, a cerca de 200 mil alumnos. Pero se encuentra en India la mayor universidad abierta del planeta, la Universidad a Distancia Indira Gandhi, que tiene 1,5 millones de alumnos. Otto Peters (2004) llama la atención hacia el hecho de existir, más allá de esas dos universidades mencionadas, otras ocho por lo menos, con un cuerpo discente de 200 mil estudiantes. Resalta, además, que dichas universidades a distancia se convirtieron en mucho mayores, en número de alumnos, que las universidades por completo presenciales. El autor se refiere de manera más específica a las siguientes instituciones: la FernUniversität en Alemania, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, la Universidad del Aire en Japón, la Universidad Abierta en Portugal, la Télé-Université de Canadá, la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, la Universidad Payame Noor de Irán y la Universidad de África del Sur.
- 5 En Brasil, data de 1996 el establecimiento de bases legales para el desarrollo de la EAD —que la equiparan formalmente a la modalidad presencial, tanto desde el punto de vista de su validez, como de su campo de aplicación a todos los niveles de la enseñanza—. A partir de 1999 comienzan a ser legalizadas, para su actuación en la EAD, las primeras instituciones de enseñanza. Sin embargo, sólo en el año 2005 el Ministerio de Educación reconoce a la primera universidad abierta del país, que tiene por finalidad “llevar la enseñanza superior pública a todas las ciudades brasileñas [...]” (Universidade Aberta do Brasil —UAB—, 2008), ya que solamente “el 11% de los jóvenes entre los 18 y los 24 años frecuentan esta etapa de la enseñanza” (Fórum das Estatais pela Educação, 2005). Tres años después de su reconocimiento, la Universidad Abierta de Brasil de Enseñanza a Distancia (UAB) reúne a cerca de 200 mil estudiantes (Costa, 2011).
- 6 En la década del noventa, el optimismo de los organismos gubernamentales brasileños era ampliamente compartido por la Unión Europea, que ensalzaba la “tecnología para la inclusión digital” y por Estados Unidos, que lanzó diversos proyectos de inclusión digital (Warschauer, 2006). Más allá de una cuestión terminológica, reinaba la creencia de que, conectando a la población, principalmente a la de los países pobres, se construiría un mundo de alfabetizados digitales.

allá del simple entrenamiento para la manipulación de una plataforma. De este modo, en lo que se refiere no sólo al acceso a los servicios bancarios o a las informaciones de interés público, sino también a la formación de nivel superior, ¿quién es, en realidad, aquél a quien se pretende (rápidamente) incluir? A la típica y entusiasta respuesta: “¡a todos!”, se argumenta, también de forma inmediata, que muchas veces las condiciones previas para realizar este proyecto de universalización no suelen estar debidamente evaluadas. Considerándose, por ejemplo, las conclusiones del V Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) para el año 2007,⁷ que revelan que apenas el 28% de la población posee habilidades plenas de lectoescritura, ¿cómo analizar el potencial de la inclusión de la enseñanza universitaria *online*? No se puede olvidar que el uso académico de las TIC exige mucho más que el simple dominio del lenguaje digital —de la escritura teclada.

Desde un punto de vista general, esos datos indican que las desigualdades sociales que históricamente hicieron de la plena capacidad de lectura y de la comprensión de textos un privilegio, sólo tendrán tendencia a agravarse si fuesen ignoradas las nuevas exigencias derivadas de las TIC.⁸ Sin embargo, desde un punto de vista más específico —y recono-

ciéndose las dificultades ya observadas en la modalidad presencial de la formación superior— es preciso indagar cuál es el grado de familiaridad y de maduración en el dominio de las potencialidades expresivas y reflexivas de la lengua que se estará dispuesto a definir como el nivel mínimo necesario para la inclusión en la enseñanza universitaria *online*.

Otro aspecto, en absoluto accesorio, de la misma indagación sobre el “quién” de la EAD *online* es el relativo a la formación de los profesionales que actúan dentro de esta modalidad. También existen aquí, evidentemente, cuestiones técnicas relacionadas con el *entrenamiento* en el uso de los equipamientos y recursos informáticos. Pero, ¿se agotarían con ello todas las dificultades? ¿Habría, más allá de los requisitos debidos al apoyo intensivo en las tecnologías de la información y de la comunicación, exigencias específicas para la formación del educador a distancia? ¿O se debería entender que, olvidándonos de esas habilidades técnicas y metodológicas específicas, no hay grandes diferencias en lo que se debe exigir de la formación del educador, en las dos modalidades?

En verdad no existen respuestas canónicas para cualquiera de estas cuestiones, a pesar de que su importancia sea crucial, no sólo por

7 En la investigación del INAF, realizada por el Instituto Paulo Montenegro, la población alfabetizada, entre los 15 y los 64 años, fue clasificada en tres niveles de alfabetización: en el nivel 1, rudimentario, el 25% de la población indicada tenía una habilidad de lectura muy baja, pues sólo era capaz de localizar informaciones simples en enunciados con una sola frase, por ejemplo, en un anuncio o en un texto destacado en la portada de una revista; en el nivel 2, básico, se encuentra el 40% de la población indicada, con habilidades básicas para localizar informaciones en textos cortos (cartas, noticias pequeñas, etc.); en el nivel 3, pleno, se encuentra el 28% de la población brasileña con habilidad total, pues son capaces de leer textos más largos, localizar más de una información, comparar informaciones contenidas en diferentes textos y establecer diversas relaciones entre ellos. Además, el 7% de la población indicada son analfabetos absolutos (Instituto Paulo Montenegro, s. f.).

8 Las exigencias introducidas por las TIC reciben atención especial de la Universidad Abierta de Portugal (UAP), autodenominada como una de las “mega-providers de *e-learning* europeos”, al ofrecer cursos de graduación, maestría y doctorado en las áreas de humanidades, ciencias de la educación, ciencias exactas, tecnologías y medioambiente, gestión empresarial y ciencias sociales. Al declarar su preocupación por participar de la construcción de la sociedad del conocimiento, la UAP afirma que esa contribución se manifiesta en la propuesta de inclusión digital, iniciada por la *alfabetización digital*: “La enseñanza online exige habilidades específicas del estudiante, por lo que todos los programas de formación certificados por la Universidad Abierta incluirán un módulo previo, con asistencia gratuita. De esta forma, los nuevos estudiantes podrán adquirir habilidades antes del inicio del curso o del programa de formación en que se inscribieron” (Instituto Paulo Montenegro, 2011).

su evidente centralidad, sino sobre todo por el hecho de que ellas hayan sido hasta ahora corrientemente menospreciadas. Más allá de tal desprecio, el simple sentido común percibe el enorme desafío puesto ante la EAD, para que la *especialización*, que la incipiente área tan orgullosamente proclama, no se reduzca a un mero tecnicismo.

Para los detractores de la forma en que la EAD *online* viene siendo aplicada en Brasil, la mayor tarea es precisamente no incurrir en los mismos errores que caracterizan a la institución de la educación pública moderna, cuando el exceso de entusiasmo por los medios obnubiló la deliberación sobre los fines de la formación humana. Para sus más ardorosos defensores, a pesar de ello, esa preocupación sería totalmente falsa: inspirados en las teorías de la realidad virtual, que proclaman que las nuevas TIC están engendrando una verdadera revolución, un nuevo tipo de sociedad y de humanos, creen que las antiguas referencias ya no tienen tanto valor.

Sin embargo, se tiene a veces la impresión de que el discurso de franca ruptura con el pasado —y, en cierta forma, con la sociedad tal cual ella es (aún) hoy en día— resulta no sólo de la creencia de que los medios tecnológicos permitirían un nuevo comienzo para el hombre y para la sociedad, sino también de la imposibilidad muy concreta de responder a todas las objeciones que desde todos los lugares y desde la perspectiva histórica le podrían ser hechas. Así, es posible que la reedición de la vieja creencia moderna en la cierta capacidad de autonomización de la tecnología —por fin con condiciones de viabilizar aquello que la acción humana deliberada hasta entonces se ha mostrado incapaz de realizar— haya sido una condición, si no necesaria, al menos retóricamente conveniente, para afirmar la idea de que la reintroducción de la EAD, ahora bajo el formato *online*, debería ser puesta en práctica de la manera más inmediata, intensiva y amplia posible. Pero los beneficios derivados de tal concesión pronto se agotarán,

arrastrando consigo los avances que se hayan por ventura alcanzado hasta aquí, si no se invierte esa disposición inicial —y, al revés de intentar entender la sociedad a través de las lentes de las promesas de la EAD, se pasa a buscar comprender esas promesas mediante las lentes de lo que es histórica y culturalmente la sociedad—, en especial tal como está registrado en el patrimonio de reflexiones sobre la formación humana.

En este sentido, se vuelve ahora urgente la necesidad de invertir en la investigación cualitativa, que permita, tal vez, entender y cualificar mejor las rupturas que se acredita que deban ser realizadas y aquellas que, sobretudo, se deben evitar. El presente artículo pretende contribuir a la construcción de instrumentos conceptuales que favorezcan tal esclarecimiento.

¿Un nuevo tipo antropológico?

Se debe a Pierre Lévy la difusión de la más extensa tesis sobre la revolución producida por la informática. Como se sabe, para el autor, las TIC no sólo abolirían el espacio y el tiempo, tal como les conocemos, sino que también serían la causa de nuevos modos de subjetivación y de socialización e, incluso, de un nuevo tipo de sociedad y de democracia. Y ello debido a que, como coordenadas absolutas de toda significación y por lo menos desde Immanuel Kant, como pilares de la racionalidad humana, espacio y tiempo no se modifican impunemente, sino que acarrear profundas modificaciones en la propia definición de lo humano.

Un *nuevo espacio*: Lévy (1997) resalta la “plasticidad” que caracteriza a lo que, por oposición a la referencia espacial más común, denomina como “ciberespacio”. “Nuevo medio de comunicación que surge de la interconexión mundial de los ordenadores” (p. 17), sustentado por la infraestructura material de la comunicación digital, el ciberespacio se

constituye en un “universo oceánico de informaciones”, que pasaría a abrigar inclusive “a los seres humanos que navegan y alimentan dicho universo”. Viabilizadas por la virtualidad, la comunicación y la interacción entre los humanos convertirían en inconsistentes los datos clásicos de localización y de movilidad, engendrando posibilidades ilimitadas de intercambios. En la medida en que se revelaría capaz de deshacer antiguos “territorios” y superar los límites hasta entonces intocables de la relación humana, el ciberespacio se convertiría, pues, en el “espacio antropológico de la inteligencia y del saber colectivos”, por fin “desterritorializados” y sin límites (p. 17).

Un *nuevo tiempo*: la “desterritorialización” incide igualmente sobre la lentitud del tiempo histórico, que siempre midió la vida de las sociedades, y sobre el tiempo psicológico, que establecía hasta entonces la experiencia individual de construcción de un sentido. Aquí, la deconstrucción se anuncia como aceleración que produce, inevitablemente, muchas rupturas. Según el autor, “el tiempo puntual no anunciará el fin de la aventura humana, sino su entrada en un ritmo nuevo que no será más el ritmo de la historia” (Lévy, 1993: 115).

Fuera de la historia, más fuera, también, de aquello que, en el sujeto, confiere al tiempo psicológico toda su morosidad. Pues el nuevo “aprendizaje se acelerará ahora a un ritmo mucho más rápido que el que tuvo hasta entonces” (Lévy, 2001: 155). ¿Un aprendizaje por fin... libre del sujeto? En cierta forma, parece ser esa la propuesta, en la medida en que se acepte que el sujeto siempre fue pensado en su relación con una historia social y con su inserción cultural, aspectos que el ciberespacio habría tornado obsoletos. Libre del peso de las inconvenientes coordenadas que le tornaban más lento y vacilante, el nuevo ser humano descubre “la verdadera educación y el verdadero aprendizaje” como aquellos que “fundan todas las disciplinas en una aprehensión global para la cual el aprendizaje de sí

mismo es tan importante cuanto el conocimiento del mundo” (p. 156).

Quedaría apenas explicar cómo el “aprendizaje de sí mismo”, si es que le debemos entender como autoformación, se produciría a partir de esas nuevas bases, en que el enraizamiento en los territorios humanos del cuerpo y de la comunidad parecen superados por el apoyo en referencias virtuales de un espacio sin territorios y de un movimiento uniformemente acelerado que ya no encuentra resistencias.

Por un lado, por tanto, la perspectiva adoptada es sin duda bastante confortable, en la medida que permite colocar entre paréntesis las incómodas particularidades que siempre caracterizan las realidades humanas y sociales, que desafían la intratable universalidad de las formulaciones propuestas por el autor. Por otro lado, sin embargo, es difícil concebir por qué vías y en qué circunstancias el espacio social y el tiempo humano se dejarían, de repente, tan fácilmente abolir; y, en consecuencia, hasta qué punto podrían reconocerse en esta optimista perspectiva los profesores y los alumnos brasileños que adhirieron, por libre elección o por necesidad, a la EAD.

Así, descartadas las libertades poéticas de la *science fiction*, es preciso reconocer que no parece que la propuesta de Lévy se pueda finalmente presentar como una indicación universal. Para comenzar, en la medida en que ella no incluye —*iet pour cause!*— la hipótesis de un proceso de individualización / socialización por completo realizado en el ciberespacio, es decir, en la medida en que es imposible postular que la cibercultura pueda de hecho *sustituir*, desde el inicio de la socialización, la cultura tradicional, hay que considerar que el mundo virtual está de antemano cerrado para aquellos que no se constituyeron aún, mínimamente, como individuos socializados, capaces de lidiar con las innumerables deliberaciones y con los sofisticados procesos de simbolización que la red exige. Repárese que

la cuestión ni siquiera es planteada por Lévy, para quien el ciberciudadano es, ante todo, el adulto socializado en la cultura tradicional.

Pero el ciberciudadano no es tampoco el adulto de cualquier cultura o de cualquier posición social. Se trata de un tipo antropológico bastante sofisticado: más allá del acceso a la infraestructura básica (equipamiento y conexión) que hoy en día se difunde con gran rapidez, es preciso que tenga el tiempo disponible y un mínimo de escolaridad, además de condiciones para transitar de manera cómoda por culturas y lenguas diversas (evidentemente con dominio bastante bueno del inglés). Está claro que dicha condición está lejos de ser la de cualquier brasileño *adulto*, e incluso de cualquier brasileño que aspire a la inclusión en el estatus que proporciona entre nosotros la enseñanza universitaria. ¿Cómo no identificar, entonces, al brasileño común con el “excluido”, que

[...] está desconectado. [Y, de este modo,] no participa de la densidad de relaciones y de conocimientos de las comunidades virtuales y de la inteligencia colectiva? (Lévy, 1997: 238).

La vuelta a los tiempos de los prodigios

Para Lévy, como para aquellos que acreditan poder aplicar fielmente sus ideas a la realidad del país, las excepciones indicadas no llegan a transformarse en un problema importante, puesto que aquél está trabajando con “posibilidades”. Viendo estas cuestiones desde la perspectiva monocular para la cual la expansión de la cibercultura es el destino inexorable de toda la humanidad, Lévy no hace otra cosa más allá de *proyecciones* de aquello que, hoy ausente, deberá convertirse, de forma más o menos rápida, en realidad. Es innegable el carácter *progresista* de esta apuesta en una proposición de carácter universal que, jerarquizando culturas y grupos de individuos según su adhesión a un proyecto único, sólo

ve como problema la mayor o menor lentitud del proceso de conversión. Mas, como indica Cornelius Castoriadis sobre el proyecto de racionalidad moderno,

Si todas las tribus humanas, después de su largo período de deambulación por los bosques salvajes de la precivilización, estuviesen ahora encaminándose al encuentro con las luces de la *Aufklärung*, desde donde nosotros, los primeros en llegar, los saludaríamos amigablemente, a medida que fuesen aproximándose, los problemas serían en verdad bien diferentes [...] (1987: 284).

Desde el punto de vista, digamos, ideológico, es por tanto posible desde ya avanzar que, lejos de romper con el pasado, la EAD se asienta sobre un progresismo típico de la modernidad. Lévy no niega esta afiliación, aunque el patrimonio que reivindique para sí sea cuidadosamente escogido entre los mejores ideales de la Revolución francesa, que se habrían por fin tornado posibles con esta otra revolución, la de la cibercultura.

En contraste con la idea posmoderna de declive de las ideas de las Luces, defiende que la cibercultura puede ser considerada como heredera legítima (aunque lejana) del proyecto progresista de los filósofos del siglo XVIII. De hecho, ella valoriza la participación en comunidades de debate y de argumentación, en contacto directo con los ideales morales igualitarios, fortalece una forma de reciprocidad esencial en las relaciones humanas. Se decidió partir de una práctica asidua de los intercambios de informaciones y de conocimientos, que los filósofos de las Luces consideraban que era el principal motor para el progreso. Y, por tanto, si algún día fuésemos modernos, la cibercultura no sería posmoderna, antes bien estaría dando continuidad a los ideales revoluciona-

rios y republicanos de libertad, igualdad y fraternidad. Apenas en la cibercultura esos valores se encuentran encarnados en dispositivos técnicos concretos: en la era de los medios de comunicación electrónicos, la igualdad se materializa como posibilidad de que cada uno emita para todos. La libertad se concretiza por medio de programas de codificación y del acceso transfronterizo a diversas comunidades virtuales. La fraternidad, por fin, se manifiesta en la interconexión mundial (Lévy, 1997: 235).

Sin embargo, ¿no consistiría el progresismo exactamente en eso, en la visión completamente positiva de la evolución que, al mismo tiempo que realiza la historia, rompe con ella de manera radical? Más, por tanto, que los ideales de libertad, igualdad y fraternidad desde hace tanto tiempo perseguidos, es el proyecto de un tiempo y un espacio revolucionados, engendrados en y por la ruptura con el tiempo y el espacio conocidos, lo que garantiza la gran continuidad con la modernidad y, en particular, con los ideales de la Revolución francesa. Tal como en los sueños de los revolucionarios de 1789, tiempo y espacio aparecerían, en la cibercultura, como verdaderas construcciones, que definen el panorama de una nueva realidad humana y social.

La fórmula del progresismo en los dos casos es bastante simple y por completo basada en la confianza en las nuevas posibilidades de dominio ampliado de la realidad. En el caso ejemplar de la Revolución francesa, las expectativas fueron al principio depositadas en la acción legislativa, acción supuestamente capaz de introducir por sí sola lo que una estudiosa del período, Mona Ozouf, denominó de *prodigio revolucionario*: un tiempo que no estaría comprometido con la historia, pero que gozaría del “privilegio de la instantaneidad” que caracteriza a la actividad demiúrgica de la política (Ozouf, 1989: 10). Sin embargo, al contrario de lo que sustentó Ozouf, la historia

se encargó de demostrar que el voluntarismo del pensamiento utópico no alcanzó, en la modernidad, apenas a los radicales jacobinos, sino que tomó corrientemente la forma del culto al progreso y a la técnica.

¿Mas “el milagro revolucionario” no puede, también (y con seguridad de manera mucho más rica de alusiones hacia la realidad brasileña [...]), traducirse en una confianza ilimitada en los nuevos medios técnicos capaces de decuplicar el poder de acción humana, librándola de la lentitud del tiempo común? Traducida en términos pedagógicos, esa confianza tomaría, entonces, la forma de “una instrucción acelerada que debe de obtener en poco tiempo efectos masivos”, y que tiene en el episodio de la fabricación del salitre una de sus primeras y más expresivas ilustraciones [...] (Do Valle, 1997: 132).

Así, poco a poco, el entusiasmo empeñado en la fabricación de las leyes y en la transformación de los hábitos se reconvierte en el terreno educacional. Y, de hecho, la modernidad fue pródiga en esos ejemplos de confianza extrema en los medios siempre prontamente invertidos en la creación de novedades pedagógicas capaces de vencer la lentitud típicamente humana y de reducir las disparidades que se establecen en las sociedades modernas. En la Francia revolucionaria, el episodio de la fabricación de la pólvora a ser utilizada en las guerras a que el nuevo régimen se enfrentaba proporcionó un primer modelo de intervención en el género. Como relata un observador, Jean Baptiste Biot, el rápido entrenamiento de los líderes que, en seguida, se encargaron de difundir la técnica en las provincias, sirvió para propagar la confianza en los medios institucionales:

Una instrucción concisa y simple, difundida con un inconcebible activismo, hizo del arte difícil una práctica vulgar [...] Los resultados de este

gran movimiento habrían sido inútiles si las ciencias no hubiesen sido secundadas por nuevos esfuerzos [...] Ciudadanos procedentes de todos los departamentos fueron enviados a París con el fin de instruirse en la fabricación de armas y de salitre. Se realizaron cursos rápidos sobre el tema, que fueron denominados revolucionarios. Ellos contribuyeron poco para el movimiento general que salvó a la República; mas obtuvieron un efecto no menos importante: el poner en evidencia la sorprendente facilidad de los franceses en el aprendizaje de las ciencias y de las artes (Biot, *apud* Julia, 1989: 292).⁹

Otro elemento que compone la herencia moderna de la EAD consiste en la reducción de la formación al control irrestricto de las informaciones sociales —o, en otras palabras, en la asimilación de la educación a la instrucción—. ¹⁰ El proyecto cultural utópico que alimentara a la Revolución francesa —la posibilidad de concederse a todos el libre acceso a un conjunto de conocimientos organizados que poseería, por sí solo, poder formativo— parece renovado en ciertas expectativas que hacen de la EAD *online* el *locus* de unos derechos ciudadanos ampliados, de una nueva concepción de democracia, en ruptura con el pasado.

En otros tiempos, las injusticias sociales impedían esa igualdad de base y hacían de los derechos ciudadanos un privilegio. Mas esos derechos son el bien común que la instrucción ga-

rantizará, sin fallos ni omisiones. Mientras tanto, más allá de este patrimonio colectivo, “*el peldaño al que cada cual ascenderá en esa carrera será aquél que la naturaleza determinó por sí sola, en sus facultades, con el ropaje de sus esfuerzos*” (Romme, *apud* Guillaume, 1889: 189; resaltado nuestro).

Queda claro que, al tener por objetivo la comunicación, o incluso el intercambio de informaciones, en vez de la formación, es decir, de la autotransformación, se gana en objetividad lo que se pierde en complejidad. La justa evaluación de las pérdidas y ganancias del proceso no es, sin embargo, una tarea simple, ya que la inversión en educación implica la posibilidad de mantener el discurso idealizado y de postergar el cobro de los resultados: la acción que se pretende alcanzar es siempre un proyecto —una “posibilidad”.

Un único tiempo escolar para formar un único alumno, que puede responder por el abstracto nombre de Razón pública, instancia universal y superior que se coloca sobre toda individualidad, por encima de la sociedad, supremo producto de una acción pedagógica que está siempre presente y que ejecuta las leyes (Do Valle, 1997: 138).

Allí, como en la EAD *online*, esa postergación se apoya en la expectativa totalmente positiva respecto del tiempo: en la suposición de que, a medida en que pasa, el tiempo realiza esa contagiante construcción denominada *progreso*. La postergación se apoya, pues,

9 Obsérvese que el relato (de 1803) no proviene de un entusiasta de las primeras horas de la Revolución; los primeros cursos tuvieron lugar en febrero de 1794 y, en seguida, en julio del mismo año, la *École de Mars* fue fundada.

10 La articulación entre instrucción y educación no es exclusivamente un fenómeno brasileño. Al discutir siete modelos de educación a distancia, Otto Peters muestra que todos ellos convergen hacia la intención de “estimular nuestra creatividad, cuando planeamos sistemas de instrucción apropiados” (2004: 83). La excesiva preocupación por utilizar los recursos especiales y los ambientes agradables ofrecidos por los nuevos medios viene siendo una constante y revela que el enaltecimiento de los medios deja muchas veces en la sombra las interrogaciones que deberían ser realizadas acerca del acto de aprender y, de modo más general, de la formación dispensada. Tapscott (1998) critica lo que denomina “instruccionismo”, que según el autor llevaría a la “imbecilización” del joven, así como “a la tentación de la copia” tan presente en el uso de la internet.

en una sucesión temporal. Sin embargo, ella tiene forzosamente como fiadora una figuración que permite probar, por anticipación, las maravillas de la promesa del progreso. Ella depende, por tanto, de la *coexistencia* espacial que faculta la imagen de ambientes excepcionales —esos mismos ambientes que, en el futuro, deberán generalizarse—. En el pasado, fue la escuela pública uno de esos ambientes —convocando de manera simbólica hacia el futuro toda una nueva generación de ciudadanos emancipados—; en la actualidad, es la red quien inaugurará la vocación común que el tiempo se encargará de materializar.

Tal cual la Revolución francesa, la EAD *online* engendraría, pues, “nuevas condiciones del espacio público” (Farge, 1989: 304). Mientras tanto, hoy en día, ese espacio conjugaría, de un modo que los antiguos revolucionarios no podrían concebir, las ventajas de la inmediatez con los beneficios de la promesa: en eso consiste el milagro operado actualmente por los avances tecnológicos. Sin embargo, ¿el prestigio de los medios no introduciría también, subliminalmente, una visión mágica de los efectos del trabajo pedagógico, ocultando la revelación de sus límites?

El “quien” de la modernidad

Afirmamos que el progresismo característico de la modernidad —el ideal de ruptura con el tiempo y el espacio tradicionales y la inauguración de un nuevo tiempo y espacio— es, más que un proyecto político de igualdad, libertad y fraternidad, la perspectiva ideológica sobre la cual se asienta hoy en día el proyecto de EAD *online*.

Aun así, sería necesario ir más lejos, indagando si, también desde el punto de vista antropológico, la tríada revolucionaria no sería sustituida por otra influencia más poderosa; en otras palabras, si no sería a través del radical aislamiento del sujeto *online* donde las

construcciones antropológicas modernas encontrarían su más evidente continuación.

Pues, si fuese preciso resumir en pocas palabras la originalidad de la construcción antropológica que la modernidad nos legó, se debería decir que el período creó, para la posteridad, el modelo del *sujeto aislado*: del individuo que se habituó a pensar la propia existencia bajo el modelo del *aislamiento*, con una casi completa independencia en relación con el tiempo y con el espacio social en que fue engendrado, cada vez más próximo de aquello que se distancia más de él y cada vez más apartado de todo lo que le está próximo —un modelo psicológico tan semejante de aquel del ser conectado...

No pretendemos eludir las contribuciones de la Antigüedad —en la figura clásica del “filósofo fuera de la ciudad” que caracteriza al ideal platónico de sabiduría o, en el período helenístico, cuando la democracia está en decadencia, en los nuevos ideales de la conducta individual—; tampoco pretendemos ignorar las marcas indelebles introducidas por la tradición cristiana —que desplaza hacia la intimidad de la experiencia religiosa las exigencias del discernimiento moral—; pero la verdad es que en ningún otro período de la historia humana se concibió, como en la modernidad, la emancipación intelectual y moral como conquistas —y, además, como adquisiciones totalmente individuales.

No es pues tan sorprendente que se establezca la hipótesis de esa directa filiación que consigue que el ciberciudadano contemporáneo sea simplemente imposible sin el doble aislamiento con que pasa a construirse la identidad moderna: en relación con el otro —al mundo, a la materialidad, pero también a la sociedad y a las relaciones sociales— y en relación consigo mismo —su cuerpo, sus impulsos, su sensibilidad inmediata—. Es ése, en última instancia, el sentido que toma, desde el punto de vista antropológico, el control ampliado sobre el tiempo y el espacio: la pérdida de las

referencias que guiaban al sujeto encarnado, pero que funcionaban también como límites para su actuación.

Se puede fijar de forma más o menos precisa el origen de esta operación de desenraizamiento —cuyo primer paso consiste forzosamente en la reducción de lo humano a su condición cognitiva— en la invención del sujeto cartesiano. La reconstrucción de la noción de *relación consigo mismo* y la separación radical entre alma y cuerpo operadas por René Descartes dan inicio, sin identificarse por completo con ella, a la institución del “hombre de ciencia” moderno —tipo antropológico destituido de particularidades empíricas, de su inserción social e histórica, tanto cuanto de su psique, pero que es la imagen misma de la conquista del saber seguro y sujeto a comprobación universal (Castoriadis, 1982: 38-39)—. Y, sin duda, bajo la égida del cartesianismo, la certeza pudo por fin convertirse en experiencia de una conciencia que, radicalmente individual, no tiene nada que deber a la colectividad; mientras tanto, para que ese saber pueda ofrecerse, a partir de ahí, como paradigma y fundamento de toda certeza, el precio a pagar por la individualidad es asimismo la destitución de cualquier particularismo.

En lo que se refiere, sin embargo, a la crítica del cartesianismo, todo cuidado es poco, para que se eviten las imprecisiones y los equívocos transformados en lugares comunes del pensamiento educacional de la actualidad: ciertamente no fue Descartes el primero en asociar la búsqueda de un saber válido a una experiencia íntima. Al contrario, es larga la tradición que, en Occidente, reconoce en el pensamiento una condición paradójica de la existencia humana, caracterizada exactamente por una especie de separación del mundo (Arendt, 2005: 71).

Aunque los griegos no conociesen la noción de *conciencia* (en el sentido en parte polisémi-

co más predominantemente cognitivo) que la modernidad consagrará, su lengua reserva una gran variedad de términos y expresiones para indicar diferentes formas de relación consigo mismo. De la épica homérica a la poesía jónico-eólica, de los diálogos socráticos a la tragedia democrática, la práctica de la interlocución consigo mismo marca la creciente exigencia del *logos* en su lucha por la significación (Cassin, 2004: 261-262).

Sin embargo, este autoexamen, dentro del contexto corriente de la cultura griega antigua, está *invariablemente marcado por una referencia externa*. Más adelante, al instalar la deliberación pública como el objetivo central de la vida de la *polis*, la democracia hizo del *logos* una experiencia compartida (Heródoto, III, 125, 3);¹¹ y, buscando la medida inscrita en la propia naturaleza, la filosofía desde muy temprano había establecido la comunicabilidad y la verificabilidad como fundamentos supremos de la razón, que Platón identificará con las formas puras de la Verdad y de la Justicia.

[...] ¿y no serían, pensamiento y discurso, uno solo, con la excepción de que al diálogo interior del alma con ella misma, sin voz, le *demos* (igualmente) el nombre de pensamiento? (Cassin, 2004: 262).

Es pues apenas en el período helenístico —y después de la decadencia de los valores democráticos y de la crisis de la ideología cívica— que el autoexamen será repropiciado por las escuelas morales para designar la soledad del individuo que, en su aislamiento, examina su conducta y su persona.

A pesar de todo, no es excesivo afirmar que Descartes introduce una radicalidad que jamás había marcado la experiencia del pensamiento moral o cognitivo. Si, antes, la exi-

11 La convención para citar textos antiguos es siempre la edición clásica de referencia, donde el número romano indica el libro, el primer número arábigo la página, y el segundo, la línea.

gencia crítica incluía el cuestionamiento de valores que el individuo debía a su inserción en el mundo común de los sentidos y a su pertenencia cultural —valores, por sí mismos, reconocidos como constituyentes de la experiencia de cada ser humano—, ahora el sujeto pensante acredita tan sólo poder erigirse en ruptura total con las marcas de su corporeidad, de su inserción en el tiempo y en el espacio. Es esa la fuente de lo que venimos llamando *progresismo*. En lo que se refiere a Descartes, afirma Hannah Arendt,

[...] la desconfianza bien moderna con respecto al equipamiento sensorial y cognitivo del hombre le lleva a identificar con más claridad de lo que jamás había sido hecho anteriormente los atributos de la *res cogitans* con ciertas características que los antiguos no ignoraban, pero que pasaron a tener, por primera vez, una importancia capital. En primer lugar, la autonomía, el hecho de que el *ego* “no tiene necesidad de ningún lugar, y no depende de ninguna cosa material”; enseguida, la independencia con relación al mundo, el hecho de que, por la introspección, el filósofo pueda “aparentar que no tenía cuerpo y que no existía ningún mundo, ningún lugar donde él estuviese” (2005: 74).

Pero no se puede ignorar que, para el filósofo moderno, esa liberación con relación al tiempo y al espacio define una experiencia de soledad, que es la condición para la agudeza cognitiva y para la autenticidad moral; por más que él pretenda prolongarla, esa situación siempre será encarada como parcial —y forma parte del imaginario del personaje filosófico su capacidad de permanecer así indefinidamente, para perjuicio de otras cualidades de su “humanidad”—. En este sentido, al pretender que la ruptura con el espacio y con el tiempo, que también la caracteriza, debe posibilitar la constitución de una nueva *sociabilidad*, la EAD *online* va más allá de lo que la modernidad imaginó.

El sujeto aislado y el ser conectado

Anunciado por las más diversas perspectivas filosóficas, el sujeto moderno emerge como uno de los primeros productos de la fuerte confluencia de intereses y disposiciones que llevaron, en la modernidad, al redescubrimiento de la razón humana. Este sujeto comienza a ser engendrado bajo la influencia del Iluminismo y de su crítica radical a los dogmas y los prejuicios instituidos por una tradición que, como los hombres de las Luces no dejaron de observar, desde la Antigüedad no dudaba en comunicarse a través de los sentimientos, buscando sensibilizar los corazones y las almas. Pretendiendo huir de esta herencia, la educación moderna descubrió su vocación de sólo hablar de la razón —a la que cabía, ahora, instruir.

Y no fueron suficientes las protestas de Jean-Jacques Rousseau: bajo la protección de un proyecto de racionalización que el cartesianismo ya proclamara, y que el liberalismo revestirá con su propia esencia, se subordinan todas las dimensiones humanas a aquella que más parece corresponder a su ideal de control. Modulado por la aspiración al dominio ilimitado que las perspectivas del desarrollo de la ciencia y de la técnica propiciaban, el conocimiento gana una nueva acepción, y se transforma en ideal humano, virtud social y principio de identidad.

Para ser más rigurosos, las bases del programa se encontraban, como ya dijimos, consignadas en Descartes: es preciso desencantar el mundo para mejor dominarlo. Para ello, el hombre tiene a su disposición el arma del entendimiento puro:

[...] concebimos los cuerpos por la facultad de entender lo que está en nosotros mismos, y *no por la imaginación o por los sentidos*; no los concebimos por el hecho de verlos, o tocarlos, sino solamente porque los concebimos con el pensamiento (Descartes, IX, 1, 26; resaltado nuestro).

La subordinación de la experiencia de la imaginación y de los sentidos a la cognición es en verdad la prueba contundente de la radicalidad a que estaban destinados los tiempos modernos; mas el sujeto conectado ve en ello una obviedad. Sin embargo, en la modernidad, lo que se busca es un ideal de conocimiento perfecto, del cual nuestra contemporaneidad —más voraz y, tal vez, más voluble— ya no comparte. Para los modernos, el entendimiento exige el control no sólo de los sentimientos, sino también de las sensaciones que el humano de ordinario experimenta a partir de un modo de dejarse afectar sensorialmente que está, él mismo, marcado por la cultura. Ese ideal de conocimiento desdobra al sujeto en un observador exterior y neutro, ya que por fin es capaz de dominarse. Los contemporáneos aprendieron la lección: y, así, para ellos, todo lo que es importante conocer debe de ser convertido en *información* —que ya no figura, eternizada y completa, en una suma perfecta, sino que circula de manera profusa y efímera, en la red—. No se solicita más del saber, como en la gran utopía moderna, que transforme y emancipe a los individuos y las sociedades: todo lo que se espera es que él *conecte* al individuo. En la actualidad, el ideal de la comunicación desmenuza al sujeto en participaciones múltiples y siempre provisionales. Jamás el sujeto estuvo tan aislado: a pesar de ello —o en virtud de esa condición— jamás fue tan importante, para cualquier sujeto en una sociedad, el probar que está conectado, dispuesto a absorber las deslumbrantemente rápidas informaciones que la red propicia.

El desdoblamiento del sujeto moderno, como fue propuesto por John Locke,¹² no consistió sino en un simple volverse sobre sí mismo. Pero, aun en ese caso, existe un desdoblamiento, porque el sujeto de la *reflexión* que Locke describe, es decir, del examen de su propia actividad mental, es un “otro” tomado, por así decir, como obje-

to para sí. Poco importa que más tarde él sea dado, por Immanuel Kant, como puro paralogismo, como puro falso razonamiento: el sujeto lockiano inaugura la condición *descarnada y artificial* que es propia de la razón moderna, pero que se tornó atributo esencial de nuestra integración mundana —ayer de nuestra adhesión a la sociedad urbano industrial y, hoy, al ciberespacio.

El sujeto del desprendimiento y del dominio de la razón se convirtió para nosotros en una figura familiar de la modernidad. Se podría casi decir que él se tornó una de las maneras de interpretarnos, de la cual tenemos dificultades para deshacernos [...] Ese sujeto alcanza su pleno desarrollo [...] en Locke y en los pensadores de las Luces que fueron influenciados por él [...] La característica de ese sujeto es alcanzar el dominio a través de la anulación de todo tipo de vínculos (Taylor, 1998: 212).

Sin embargo, es evidente que, para los filósofos modernos, el desprendimiento no debería implicar más pérdida que la de aquello que no podían aceptar como parte constituyente del sujeto. Ante la nueva humanidad que vislumbraban, ese desprendimiento debería traducirse en *surplus* de racionalidad; y, ésta, en capacidad ampliada de adquisición del saber. En contraposición, en la actualidad se podría afirmar que cabe a los medios técnicos el ensanchamiento de las capacidades cognitivas hasta niveles jamás pensados. Por otra parte, aún de esta manera, o tal vez por eso mismo, la reforma moderna habrá sido necesaria, para permitir que el ser humano rompiera las amarras que lo ataban al aquí y ahora, para conseguir que experimentase de forma continua y habitual el distanciamiento del mundo sensible. Sin ello, ¿cómo podría disfrutar de

12 Es preciso no olvidar la influencia, sobre la formación de ese nuevo tipo antropológico, de Locke —que, para Étienne Balibar (1998) debe ser considerado, más que Descartes, como el gran protagonista de la invención de la conciencia moderna.

manera tan intensa de los beneficios de la tecnología, y aceptar tan pronto el habituarse al mundo virtual? Y ello porque lo que la modernidad busca reforzar es la propia naturaleza humana. Tal como en Locke, en Kant la razón nada tiene de inmediatamente natural. Aun constituyéndose como un atributo racional, es decir, en aquello que los hombres tienen en común, la razón autónoma es sobre todo una victoria sobre la animalidad: por ello, es sólo a través de la cultura —y específicamente a través de la educación, mediante la cual

[...] “el hombre será disciplinado” (domado), “cultivado” (instruido), “civilizado” (prudente) y “moralizado” (apto para escoger buenos fines es decir, fines con carácter universal) (Cassin, 1999: 115)—

que la razón se revelará.

El *locus* del prodigio: el espacio público y el ciberespacio

Está claro que el proyecto de control de las disposiciones naturales, de los sentidos, de la psicología individual y de las pasiones —en suma, el proyecto de neutralización de la condición empírica que marca la existencia humana— sólo alcanza la plena entereza como concepto filosófico abstracto y como modelo antropológico adaptado a los usos de la racionalización de la sociedad. Ello no implica, sin embargo, que el *sujeto cognoscente* sea una invención solitaria de los filósofos: al revés, tal concepto es, antes que cualquier otra cosa, el primer producto de un mundo que no solamente quiere emanciparse de los antiguos dogmas y, así, desencantado, sino que también, poco a poco, se va convirtiendo cada vez de una forma más profunda hacia el progreso material, en nombre del cual los individuos son convocados a abdicar de la vida

pública —de la “libertad de los antiguos”—. No fue de una sola vez, ni sin muchas idas y venidas, que la máxima liberal¹³ se impuso en el mundo moderno: hoy en día, mientras tanto, Benjamin Constant se enorgullecería al percibir la tranquilidad con que la sociedad acepta como una de las mayores adquisiciones del progreso la posibilidad de esquivarse de la participación política en nombre de una más “libre” fruición de la vida privada (Constant, 1980).

Una doble tendencia describe la ambigüedad irreductible de la modernidad —período en que, después de siglos de ausencia, el espacio público vuelve a ser objeto de institucionalización, aunque bajo la continua amenaza que representa la ambición del progreso material ilimitado—. Como definió con sutileza y argucia Castoriadis, desde su inicio, la modernidad se encuentra permanentemente marcada por esas dos significaciones contradictorias que, sin embargo, se “autocontaminan”: la aspiración por la emancipación, concretizada por la intensa interrogación y por las luchas democráticas, y el ideal del control racional, encarnado por el capitalismo (1992: 21). Bajo estas bases, el nuevo espacio que la modernidad pretende instalar, *locus* de la igualdad, de la participación democrática y de la construcción republicana, se convirtió, paradójicamente, en el escenario donde se trabó otra gran revolución: la del lento vaciamiento de la propia política, en razón de la desaparición de las fronteras entre lo público y lo privado. Así se habría disuelto, en últimas, la ambigüedad moderna, y los espacios desde entonces constituidos reflejan una nueva aspiración, la expectativa de una extraña unicidad, descrita por el compuesto *sui generis* de lo público y de lo privado. En otras palabras, se busca un nuevo espacio que, liberado de los límites antes insalvables, refleje con fidelidad la esencia de las expectativas privadas; más aún, se cree que la política pueda convertirse en esa libre

13 No es una casualidad el que tantos defiendan, para la realidad brasileña, el “ideal” de la libre participación en las elecciones...

circulación de las ideas, de los proyectos, de las expectativas e intercambios —amplificación de aquello a lo que la perspectiva individual ya da acceso: ¿no sería el ciberespacio la amalgama hace tanto tiempo esperada?

Arendt analizó las consecuencias del desaparecimiento, en el mundo moderno, de las esferas privada y pública, anteriormente formando parte constituyente de la esencia humana: el establecimiento, en el seno de esa experiencia mundana de, por un lado, una “privacidad” vacía y muda y, por otro, una práctica social que, no permitiendo más la experiencia de la política de la pluralidad y de la singularización que conociera el mundo antiguo, se reduce al comportamiento estereotipado (Arendt, 1987: 48), a la conducta uniforme y totalmente *racional*:

La uniformidad estadística no es de modo alguno un ideal científico inocuo, sino un ideal político, que dejó de ser un secreto, de una sociedad que, totalmente sumergida en la rutina de lo cotidiano, *acepta pacíficamente la concepción científica inherente a su propia existencia* (p. 53; resaltado nuestro).

Tal como define Arendt, en la Antigüedad, el espacio público permitía la emergencia de la singularidad porque, rompiendo con la rigidez de las composiciones sociales tradicionales, posibilitaba la institución de identidades que no se definen a priori, como es el caso de aquellas que se derivan totalmente de las relaciones familiares; mientras tanto, por permitir la emergencia de la individuación y, al mismo tiempo, por constituirse básicamente en una experiencia de construcción común y de compartimentación, el espacio público también engendra la *pluralidad* —la coexistencia de diferentes identidades reunidas en un proyecto común, con múltiples perspectivas a partir de las cuales se vislumbra un mismo objetivo, con diversos posicionamientos a partir de los cuales se evalúa una única situación.

Por ello, el espacio público no definía, según Arendt, una actividad cualquiera entre otras, sino aquello que la autora denominó como *acción humana* —actividad de creación de lo nuevo, “política por excelencia”, en la medida en que es una “creación de nuevos cuerpos políticos”; mas plenamente humana, puesto que desempeñada directamente entre humanos, que así se recrean, al recrear su sociedad (Arendt, 1987: 188).

En el espacio público que solamente la acción humana puede engendrar, el sujeto se inventaba como singularidad en la misma medida en que se descubría miembro de una pluralidad. Sin embargo, es irrefutable que, en la modernidad, la vida común se convirtió en una ocasión cada vez menor para compartir experiencias, para enfatizar cada vez más, como ya observamos, el aislamiento del sujeto en el seno de las masas. Perdido en una igualdad que no revela *originalidad*, sino *uniformidad*, el sujeto moderno sustituyó la *acción* por el *comportamiento* estereotipado. Se espera, a pesar de todo, que su heredero, el ciber-ciudadano, recupere el ánimo y la iniciativa perdidos, encontrando en la interactividad un nuevo horizonte de actuación individual.

Pues en el ciberespacio —al menos en lo relativo a la terminología— se acepta con facilidad la impregnación de la acción por la actividad: lo que se tiene en cuenta ya no es la naturaleza *política* del acto compartido, capaz de engendrar nuevas realidades comunes, sino la posibilidad de proseguir una trayectoria personal sin mayores obstáculos o demoras. Es decir, en una experiencia de construcción común, el otro, en su singularidad, en verdad no es sólo —incluso es raro que lo sea— una ocasión de enriquecimiento, sino que normalmente es un obstáculo que se interpone a la manera personal de entender el mundo y de significarlo. En el ciberespacio, se imagina que el otro, colaborador, jamás se presenta como aquello que opone resisten-

cia: si las comunidades virtuales tienen algo de idílico, se debe a que se espera que tengan —al menos en teoría— la pureza que los modernos deseaban un día proyectar sobre la figura del *bon sauvage*. Sólo que ahora, el idealismo ya no es ruptura con el presente que se sumerge en el pasado de la civilización, más precisamente su contrario: el salto directo hacia el futuro permitido por el avance técnico. En resumen, lo que se llama *de interacción* —la libre comunicación entre los humanos— es una conquista por completo tecnológica, tan sólo la consecuencia de la interactividad alcanzada mediante el perfeccionamiento tecnológico del soporte.

Una cuestión abierta

Estamos asistiendo al nacimiento de una generación de jóvenes innovadores, ampliamente informados, conocedores del poder de los medios de comunicación, que aprenden por medio de la interacción. La información no es tan solo consumida. Ella es también producida por los jóvenes. [...] Esos jóvenes tienen autoconfianza y autoestima. Saben que su futuro no está en las manos de gobiernos o empresas. Valorizan los derechos individuales, como la privacidad y la libertad de expresión. Y además: quieren ser tratados con justicia. Tienen una destacada característica cultural, que les lleva a querer compartir una parte de la riqueza que ganan (Tapscott y Williams, 2006: 39).

Nuestro examen de las bases antropológicas de la EAD *online* se deparó, así, con dos figuras de la modernidad que denuncian cómo esa nueva modalidad, pretendiendo revolucionar el tiempo y el espacio, y crear una nueva sociedad para un nuevo ser humano, no hizo otra cosa que recuperar los viejos sueños y los antiguos ideales modernos. Pero ya no

tenemos dudas de que la influencia que el período ejerció y continúa ejerciendo sobre la educación *online* no se limita a las expectativas revisitadas: muchas son las razones para que nos interroguemos si el sujeto conectado y el ciberespacio no son, precisamente, la manifestación paroxística de los vicios que la modernidad no supo evitar.

No se pretende afirmar, sin embargo, cualquier fatalidad, sino antes, más bien, prevenir sobre lo que, por detrás de los discursos exageradamente optimistas y de las promesas tan generosas, se esconde: ocultar la dimensión colectiva a la que la individualidad no puede renunciar sin vaciarse por completo, así como la pérdida de la referencia corpórea y telúrica de un aquí y un ahora sin los cuales la virtualidad no es sino un delirio.

Los desafíos puestos ante la EAD *online* son, de este modo, la realización de una ruptura: lo fundamental es saber en relación a qué, o mejor, en función de *quién*.

Referencias biblio y cibergráficas

Almeida, Fernando, 2005, *Educação e informação*, 2.^a ed., São Paulo, Cortez e Ed. Assoc.

Arendt, Hannah, 1987, *A Condição Humana*, Rio de Janeiro, Forense Universitária.

_, 2005, *La vie de l'esprit*, París, PUF, Quadrige.

Balibar, Étienne, 1998, *Identité et différence. L'invention de la conscience*, París, Seuil.

Brasil, Ministerio de Educación, , "Evolução do Número de Cursos segundo a Região e a Unidade da Federação —Brasil— 1991-2007. Censo da Educação Superior". *Inep*, [online], disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/tabelas_formatadas_2007.xls, consulta: 10 de junho de 2011.

Cassin, Barbara, 1999, *Aristóteles e o lógos: contos da fenomenologia comum*, Belo Horizonte, Ed. Loyola.

_, 2004, "Le grec pour 'conscience': rétroversions", en: *Dictionnaire européen des philosophes*, París, Seuil, Le Robert.

Castoriadis, Cornelius, 1982, "Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência", en: *Encruzilhadas do labirinto*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, pp. 38-39.

_, 1987, "A polis grega e a criação da democracia", en: *Encruzilhadas do labirinto, II. Domínios do homem*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, pp. 268-313.

_, 1992, "A época do conformismo generalizado", en: *Encruzilhadas do labirinto III. O mundo fragmentado*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Constant, Benjamin, 1980, *De la liberté chez les Modernes*, París, Pluriel.

Costa, Celso, 2011, Despedidas Professor Celso Costa por Andreia Santiago de Oliveira, 10 de fevereiro, *Blog del profesor Ronaldo Garcia*, [online], disponível em: <http://cmop-ronaldogarcia.blogspot.com/2011/03/despedita-de-celso-costa-da-uab.html>, acesso: 10 de junho de 2011.

Descartes, René, *Méditations*, IX, 1, 26, en: *Ouvres Complètes*, París, Gallimard, col. "La Pléiade".

Do Valle, Lílian, 1997, *A Escola imaginária*, Rio de Janeiro, DPA.

Farge, A., 1989, "L'enfant dans l'espace public au XVIII^{ème}", en: *L'enfant, la famille et la Révolution*, París, Olivier Orban.

Fórum das Estatais pela Educação, Projeto: Universidade Aberta do Brasil, *Ministério da Educação*, [online], disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>, acesso: 10 de junho de 2011.

Heródoto, 1930, *Histoire*, 3 vol., París, Charpentier (trad. brasileira: *História*, Rio de Janeiro, Ediouro, s. d.) [Remacle, P., *Site de L'Antiquité Grecque et Latine du Moyen Âge*, [online], disponível em: <http://remacle.org/bloodwolf/historiens/herodote/index.htm>, acesso: 10 de junho de 2011].

Instituto Paulo Montenegro, 2011, "INAF Indicador de Alfabetismo Funcional", [online], disponível em:

Instituto Paulo Montenegro, http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por, acesso: 10 de junho de 2011.

_, s. f., "Alfabetismo funcional. Pesquisa inédita revela grau de alfabetismo funcional de jovens metropolitanos", *Instituto Paulo Montenegro*, [online], disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por, acesso: 26 de novembro de 2008.

Julia, D., 1989, *Les trois couleurs de la Révolution*, París, Belin.

Lévy, Pierre, 1993, *As tecnologias da inteligência*, Rio de Janeiro, Editora 34.

_, 1997, *Cibercultura*, Rio de Janeiro, Editora 34.

_, 2001, *A conexão planetária*, São Paulo, Editora 34.

Monteiro, Paula, 2004, "Expansão da EAD segue tendência mundial", *Criação de Sites*, [online], disponível em: http://www.criacaodesites.com.br/clientes/segmento/ead/site/materia_cenario.php, acesso: 10 de junho de 2011.

Ozouf, Mona, 1989, *L'homme régénéré. Essais sur la Révolution française*, París, Gallimard.

Peters, Otto, 2004, *A Educação a distância em transição: tendências e desafios*, Vale do Rio dos Sinos, Unisinos.

Guillaume, James, pub., 1889, *Procès Verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention*, París.

Tapscott, Don, 1998, *Geração Net*, São Paulo, Makron Books.

Tapscott, Don y Anthony D. Williams, 2006, *Wikinomics*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Taylor, Charles, 1998, *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, París, Seuil.

Universidade Aberta do Brasil (UAB), 2008, "Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2004-2007. Ano Base 2005", *Planejamento Ministerio do Planejamento, Orçamento e Gestao*, [online], disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/avaliacao_

PPA/relatorio_2006/06_PPA_Aval_cad06_MEC.pdf , acesso: 10 de junho de 2011.

Warschauer, M., 2006, *Tecnologia e inclusão social*, São Paulo, Senac.

Referencia

Do Valle, LÍlian y Estrella Bohadana, "La educación a distancia y la herencia de la modernidad", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011, pp. 117-135.

Original recibido: agosto 2010

Aceptado: enero 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
