

Las dimensiones y construcciones en torno a la educación libre y abierta

Franco Iacomella¹

Ana Marotias²

Resumen

Este artículo busca dar cuenta del debilitamiento del modelo de educación-institución-disciplina propio del Estado Nación, junto con el proceso de surgimiento de nuevas dinámicas sociales caracterizadas por la distribución del poder, la autonomía de los actores y la generación de nuevos circuitos de producción de valor social. Estos fenómenos también aparecen en las prácticas educativas, donde las tecnologías digitales han jugado un papel importante. Surge así la necesidad de una apropiación social de dichas tecnologías y de los nuevos medios de comunicación por parte de los actores de la educación. Así, diversas organizaciones e iniciativas a escala mundial han comenzado a dar forma a un movimiento global nombrado como “Educación Libre y Abierta” y que comienza a pensarse como una forma de apropiación resignificante de los nuevos lenguajes.

Palabras clave: Educación, tecnologías digitales, Recursos educativos abiertos.

¹ **Franco Iacomella** escribe e investiga sobre regulaciones sobre bienes comunes digitales y producción distribuida de pares. Consultor para la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina (FLACSO) y la Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Director Ejecutivo de la P2P Foundation y socio fundador de la cooperativa de investigación y consultoría P2P Cooperative. Participa en diversas organizaciones de la sociedad civil que se desempeñan en campos vinculados a su temática de estudio: Free Knowledge Institute, Asociación Civil Gleducar, Open Web Foundation, Free Software Foundation Latin America, Marxists Internet Archive, entre otras. Contacto: elyaco@gmail.com

² **Ana Marotias** es Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA), investigadora tesista en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA), ayudante de primera en la Facultad de Ciencias Sociales - UBA, docente en Diplomatura en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO – modalidad virtual), procesadora pedagógica de materiales para educación virtual. Contacto: anamarotias@gmail.com

1. Introducción

Las tecnologías de la comunicación creadas en el último siglo no sólo han venido a modificar las prácticas específicas de la comunicación, sino que han estado determinadas y fueron factores de determinación de las dinámicas sociales a todo nivel. Si bien este aporte no goza de gran originalidad, a la luz de la retrospectiva de quienes habitamos el nuevo milenio, podemos repensar lo acontecido en el pasado reciente desde las nuevas dimensiones cognitivas que habilitan nuestro presente. Y es justamente ese el sentido de la propuesta de este ensayo y su objeto en particular es la reflexión acerca de las transformaciones en el campo de la educación.

La aparición de ciertos progresos técnicos hace 40 años, sumado a un proceso de apropiación social silencioso pero constante de las ahora denominadas “tecnologías de la información y comunicación”, han contribuido como un factor más a las crisis características de las instituciones de la modernidad.

Desde fines del siglo XIX, el Estado definió los parámetros de socialización y de incorporación cultural de la población con la finalidad de lograr la integración nacional, proceso fuertemente homogenizador. Esto fue acompañado por una amplia oferta de educación pública y homogénea tendiente a la modernización del país. El Estado Nación imponía un orden simbólico y la escuela prometía formar un sujeto igual ante la ley, forjado alrededor de valores nacionales compartidos (Duschatzky, 2001). Además, una coyuntura económica favorable alimentaba la promesa de la promoción económica y social a partir de la escolarización.

Desde los años '50 el Estado nacional comenzó a perder centralidad en materia de educación, siendo los gobiernos provinciales y el sector privado los que se encargaron paulatinamente de la ampliación de la oferta educativa. En 1978 se transfirieron los servicios primarios educativos a las provincias y en 1992 los demás niveles. En 1993, año en el que se inicia la reforma de la ley nacional de educación, el Ministerio de Educación de la Nación ya no estaba a cargo de ninguna institución educativa.

Sin embargo, existe una separación entre la dinámica propositiva del Ministerio de Educación y la capacidad de efectivización de los órganos de gestión de las provincias (Tiramonti, 2003). El Estado nacional disminuyó sus funciones hasta convertirse en un órgano de carácter técnico-administrativo que interviene sólo en tres

áreas: la concertación de las políticas que orientan las acciones de las provincias, la producción de estadísticas y de evaluación de la calidad educativa y la compensación de las desigualdades educativas.

Siguiendo a Lazzarato (2006), la recuperación de la iniciativa política y el desarrollo de movimientos pueden hacerse sólo sobre la base de una política de la multiplicidad y de la singularidad. A causa de la caída de las explicaciones universales se generan nuevos espacios para la politización de la sociedad a partir de discontinuidades y disyunciones reales en las que “siempre hay algo que se escapa” y esto es lo que genera el movimiento y la innovación.

El espacio que deja el Estado al agotarse como explicación totalizante, habilita otros tipos de participación. De esta forma comienza a aparecer el exterior al Estado y a establecerse relaciones entre los distintos sectores que lo componen. La caída del Estado como gran explicación, sin nada exterior a él, deja espacio a estas nuevas relaciones entre las partes, a relaciones externas.

En lugar de tener un “universo bloque”, con sus términos y sus relaciones implicadas unos con otros, y todos en relación con la totalidad, tenemos un “Universo mosaico”, (...) un universo incompletamente sistematizado (Lazzarato, 2006: 36).

Así como los movimientos sociales territoriales han empezado a emplear de una u otra forma las herramientas que provee Internet, las instituciones educativas han comenzado a repensarse a partir de acciones de las comunidades que en ellas residían, inconscientes de sí mismas.

Surge así la necesidad de una apropiación social de las tecnologías digitales y los nuevos medios de comunicación por parte de los actores de la educación. Una apropiación que se juega en una doble tensión: la del pasado/futuro y la de lo privado/común. Es en este sentido que diversas organizaciones e iniciativas a escala mundial han comenzado a dar forma a un movimiento global inicialmente nombrado como “Educación Libre y Abierta” y que comienza a pensarse como una forma de apropiación resignificante de los nuevos lenguajes. Las tecnologías bien podrían ser instrumentos que habiliten nuevas prácticas liberadoras o, por contrario, que reediten la dominación y opresión disciplinaria de los sistemas educativos de la modernidad.

Las ideas y movimientos englobados bajo la “Educación Libre y Abierta” o “Open Education”, no son aún claras, articuladas ni orgánicas. Este aporte pretende recorrer las principales dimensiones de lo que entendemos es un metaconcepto en un estado de profunda discusión.

2. ¿Una “Educación Libre y Abierta”?

La introducción de tecnologías digitales y nuevos medios de comunicación ha venido a transformar profundamente las relaciones sociales. La crisis del Estado y sus instituciones, como la escuela, es uno de los principales resultados de la penetración irrefrenable de nuevos lenguajes y entendimientos del mundo. Hace algunos años, la educación argentina ha comenzado a mostrar incipientes gestos de reacción en torno a esta problemática. Aparecen así los primeros planes de implementación de equipamiento en las escuelas, la creación de aulas informáticas, la formación e incorporación de docentes para dichas áreas. Este proceso ha tenido lugar en diferentes gestiones y procesos políticos.

En la actualidad, con un mayor grado de conectividad a Internet en las instituciones, han comenzado a explorarse las posibilidades de ciertas herramientas en línea para la publicación y creación de contenidos. Sin embargo, la problematización y adopción de tecnologías en la educación argentina sigue siendo muy pobre y superficial en líneas generales. No sólo las competencias prácticas mínimas están aún ausentes, más alarmante resulta visibilizar la relación con las tecnologías, la cual no logra escapar a la dinámica del consumo que el mercado pudo filtrar en las instituciones, muchas veces con el apoyo del Estado. Tal situación tiene lugar en un contexto general de discusión sobre el carácter, control y sentido social de la tecnología y las nuevas prácticas sociales que ésta ha venido a habilitar.

Esta discusión puede ser entendida como una fuerte tensión de intereses contrapuestos que opone al mercado/Estado y a la organización/es independientes de la sociedad. Este último grupo, difuso de por sí, asume formas y denominaciones diversas: movimientos sociales, organizaciones de la sociedad civil y más recientemente, movimiento por los bienes comunes. Esta confrontación casi invisible tiene lugar, también, en las redes y en los nuevos medios de comunicación. Allí se dirimen cuestiones fundamentales que definen el carácter de las tecnologías,

el rol de sus actores, la posibilidad o imposibilidad de su apropiación social. En ese marco se enfrenta la enseñanza tradicional contra la nueva; la vertical contra la horizontal; la privativa contra la libre.

Diferentes iniciativas y propuestas han surgido a la hora de repensar las diversas dimensiones de los sistemas educativos a la luz de las transformaciones sociales recientes y las nuevas tecnologías; todas ellas abocan desde algún punto a modificar espacios y prácticas tradicionales de la educación del siglo pasado. Este conjunto de propuestas que interpelan a la idea de libertad en la educación, se piensan en términos de “educación libre y abierta”. Muchas de ellas se posibilitan a través del uso y potencia de las nuevas tecnologías, otras en cambio son prácticas pedagógicas y/o territoriales de larga data.

A continuación exploraremos las diversas dimensiones del metaconcepto propuesto, entendiendo siempre que se trata de una definición dinámica e inacabada. Es el esbozo de una puesta en común de diversos significados.

2.1. Esbozo de una metadefinición

Continuando con lo dicho, proponemos describir las ideas del movimiento de la “Educación Libre y Abierta” como un crisol de ideas, prácticas y propuestas no siempre conjugadas o articuladas entre sí. Algunas de sus definiciones más empleadas tienen origen en determinados contextos educativos: así por ejemplo encontramos en los Estados Unidos una interpretación ligada a los contenidos y materiales educativos mientras que en América Latina se asocia más a las prácticas pedagógicas como formas de “liberación de los sujetos” (Freire, 1972). Proponemos organizar las distintas dimensiones del meta concepto en diversas capas o niveles, siguiendo el esquema de análisis de Internet conocido como modelo de entornos (Benkler, 2000). Así ubicaremos las dimensiones en tres niveles diferentes: la infraestructura, los contenidos y las prácticas. De todas formas, es necesario dejar en claro que las dimensiones propuestas no son las únicas existentes o posibles.

3. Infraestructura: repensando el diseño y gobernanza de las instituciones educativas

Se trata de los recursos físicos y estructurales que hacen a los sistemas educativos: aulas, bancos, pizarrones, computadoras, edificios. La Educación Libre y Abierta busca resignificar su infraestructura, entendiéndola como parte vital de los procesos que sostiene. La gobernanza de estos recursos ha sido pensada en clave crítica desde diferentes aspectos, en general tendientes a darle poder sobre la regulación a la propia comunidad educativa. Se ubicarían en esta dimensión aquellas prácticas y experiencias que priorizan la autonomía, las prácticas comunales y la propiedad común: el rediseño de los espacios áulicos, las nuevas formas de organizar los cursos (escapando al factor estrictamente generacional), la gestión social y cooperativa de las instituciones, el diseño y control propio de las tecnologías educativas. Nos referiremos a estas en los siguientes apartados por su directa vinculación con la problemática de la cultura digital y apropiación social de la técnica, temáticas centrales en esta obra.

3.1. Software Libre y Código Abierto

La mayor parte de las iniciativas que de una u otra forma promueven el acceso libre al conocimiento tienen como origen al movimiento del Software Libre. Fundado hace más de 25 años, su propuesta se sostiene sobre los principios de poder usar los programas de computadora con cualquier propósito; conocer cómo funcionan; compartirlos y redistribuirlos de forma legal; modificarlos y contribuir al resto de la comunidad de usuarios (Stallman, 2004). Estos principios se han trasladado a otros campos del conocimiento, influyendo en gran medida el conjunto de iniciativas que promueven las comunidades agrupadas bajo el significante de la Educación Libre. Sin embargo, sus aportes no se limitan a la mera inspiración: el Software Libre es un instrumento práctico imprescindible para la construcción de nuevas prácticas educativas en nuestras sociedades modernas.

El software y el código fuente resultan elementos tan constitutivos y omnipresentes como invisibles: regulan el circular de datos y sujetos por el sinfín de laberintos informacionales de los sistemas de poder, cada vez más tecnificados, que

nos contienen. La mediación del código en casi todos los órdenes de la vida actual es ineludible. Su control se extiende sobre los sistemas financieros, las comunicaciones, las instituciones de gobierno y los organismos vivos; determina relaciones y subjetividades, da lugar a formas de control totalizantes y hegemónicas, habilita la concreción de una forma de biopolítica (Ugarte Perez, 2005). El código es la ley (Lessig, 1999), pero a diferencia del derecho positivo, el código informático suele ser ininteligible: se oculta del público quedando sólo en manos de las corporaciones privadas que le dan forma. El software producido únicamente para su consumo acrítico, aquel que no respeta las libertades de sus usuarios, es conocido como software privativo.

La liberación del software resulta entonces mucho más que un detalle legal o técnico, viene a plantear una transformación radical en el esquema de poder que se teje sobre el código. La posibilidad de comprender y emplear este nuevo lenguaje cultural fundamental aparece como el auténtico y crítico sentido de la muchas veces vacía idea de “alfabetización digital”. Empoderar a toda la sociedad en este sentido a través de las prácticas y sistemas educativos es el eje principal de la articulación entre el Software Libre y el mundo educativo.

Escuelas, comunidades, proyectos sociales y organizaciones de la sociedad civil se han organizado alrededor de esta temática en los últimos años, denunciando el peligro del software privativo en las prácticas educativas y señalando la necesidad de reformar las políticas educativas sobre tecnología para que las mismas se propongan la formación plena de sujetos críticos e independientes. La incorporación de la enseñanza de programación como área curricular para todos los estudiantes se piensa en ese sentido:

No todos los estudiantes desean convertirse en programadores, de la misma manera que pocos de ellos se dedicarán a la literatura, o a la matemática, la pintura o la música. Aun así, parte de la misión de la escuela es exponer a los niños a estas artes, para estimular su curiosidad, para ayudarlos a descubrir el mundo que los rodea, para darles los rudimentos básicos para desempeñarse en sociedad (Heinz, 2006: 105).

La efectiva enseñanza y aprendizaje de la tecnología requiere de la posibilidad de conocerla sin limitaciones y manipularla con absoluta libertad. El uso de software privativo inhabilita estas posibilidades, donde sólo tiene lugar a una relación de

consumo y práctica de entrenamiento-adiestramiento. La ruptura fundamental con el modelo de oscurantismo sobre el código se produce al exponer a los estudiantes a una tecnología que pueden descubrir y experimentar plenamente. Un aprendizaje subjetivo por medio de una experiencia sin secretos, la codificación del mundo expuesta hasta la médula, la potencialidad de resignificar la técnica en beneficio de las necesidades personales y de la comunidad local.

Por otra parte, nada mejor que experimentar el proceso de creación de cualquier artefacto destinado a mediar entre las ideas y su concreción para dar cuenta del carácter construido de cualquier mensaje y/o producto, es decir, del aspecto político existente en toda creación, poniendo de manifiesto que el software, y la tecnología en general, no corresponden a ningún tipo de neutralidad, sino que las elecciones que se realicen en el momento de creación son fundamentales para determinar sus futuros usos.

La enseñanza de las tecnologías en general y de las tecnologías digitales para la enseñanza empleadas con auténtico sentido transformador requieren una aproximación determinada que no avala definiciones laxas o vacías:

Una escuela que usa software en el aula, necesita Software Libre. Lo necesita por respeto a sus estudiantes, para no coartar su libertad de aprender, para alentar su curiosidad, para fomentar su creatividad, para permitirles hacer suya una forma de expresión cultural esencial de su época (Heinz, 2006: 105).

La arquitectura de los sistemas sociales humanos contemporáneos es gobernada por el código que ejecuta. Los sistemas informáticos no responden a los deseos de sus usuarios/consumidores, sino a quienes han definido las instrucciones de su funcionamiento a través de la escritura de su código. Si el software puede emplearse como herramienta de dominación, las sociedades y sus miembros se ven en la necesidad de subvertir esa posibilidad por medio de la apropiación de la técnica cultural del software. Una Educación Libre y Abierta para sociedades autónomas y libres se define también en ese terreno, ahí es donde cobra relevancia la distinción entre las tecnologías a incorporar, ya que no todo es lo mismo.

4. Contenidos: nuevas formas de producción y circulación de los contenidos educativos

En lo que refiere a los contenidos educativos, dos bastos y emergentes movimientos han surgido en los últimos años: el que promueve los llamados “Recursos Educativos Abiertos” (REA) y el movimiento del “Acceso Abierto”.

4.1. Recursos Educativos Abiertos (REA)

Entre los diversos aportes y hallazgos del movimiento del Software Libre encontramos uno que ha cobrado especial relevancia y ha sido trasladado a otros campos del conocimiento. Nos referimos a las licencias de uso libre: textos que codifican legalmente las preferencias de los autores sobre la circulación y producción de sus creaciones. Apoyándose en el marco regulatorio de Derechos de Autor y Copyright, han surgido licencias libres aplicables a diferentes tipos de obras culturales: textos, fotografías, video, música, etc. El uso de licencias libres en contenidos y materiales educativos ha dado lugar a un nuevo paradigma de producción y distribución de los mismos. Este tipo de recursos han sido denominados como Recursos Educativos Abiertos (Open Educational Resources OER) o REA.

La definición de los REA actualmente más empleada es “materiales digitalizados ofrecidos libremente y abiertamente para profesores, alumnos y autodidactas a fin de que sean usados y reutilizados para enseñar, mientras se aprende y se investiga”. Los REA incluyen los contenidos educativos, el software de desarrollo, el uso y la distribución del contenido, y la implementación de recursos tales como las licencias abiertas. Se refieren a recursos digitales acumulados que pueden ser adaptados y que proporcionan beneficios sin restringir las posibilidades para el disfrute de terceros (OCDE, 2007).

La UNESCO fue la organización que definió el primer esbozo del concepto en el año 2002 y desde entonces han surgido iniciativas de toda índole para poner en práctica la producción y distribución de los REA.

La gran propuesta detrás de esta iniciativa radica en el rediseño de las formas de elaboración y consumo de contenidos educativos, quitándole centralidad a la

industria editorial y poniendo el eje sobre las instituciones educativas, los profesores y estudiantes. Es a partir del modelo de la producción de contenidos libres que el protagonismo y el control pasa a estar en manos de los actores de la educación y deja de ser un nicho de mercado. El modelo de los REA promueve la reutilización e intercambio de contenidos, habilitando no solamente la cooperación entre instituciones y los actores de la educación formal, sino también provee insumos para la educación informal, el peer learning y la autoformación. A nivel de la educación superior han surgido iniciativas de escala internacional como el OpenCourseWare Consortium, una red global integrada por universidades que promueven y aplican el modelo de los Recursos Educativos Abiertos. Fue el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) quien creó esta iniciativa. En el año 2001 anunció públicamente que daría acceso libre y gratuito a los materiales de todos sus cursos oficiales. En 2009 su repositorio alcanzó la cifra de 1900 cursos y materiales publicados, todos de nivel de grado y posgrado. En 2005, MIT OpenCourseWare y otros proyectos OCW formaron el OpenCourseWare Consortium, que busca extender el alcance e impacto de los materiales libres, y desarrollar modelos sostenibles para su publicación. Al día de hoy el consorcio está formado por 184 universidades.

Por fuera del mundo académico, el fenómeno de los Recursos Educativos Abiertos se ha desarrollado de diversas formas. Existen plataformas en línea que habilitan la posibilidad de construir colectivamente textos, artículos y módulos de contenidos; reutilizar y remixar contenidos antiguos a fin de optimizar el uso de los recursos disponibles. El esquema de producción de las editoriales privadas imposibilita la apropiación de los contenidos y materiales por parte de las escuelas, haciendo imposible adaptarlos a contextos particulares y generando una necesidad artificial que conlleva a la subutilización de los recursos: cada ciclo lectivo los estudiantes y sus familias se ven forzados a comprar los mismos onerosos manuales escolares; los docentes promueven el uso de contenidos que prohíben su copia, modificación y resignificación. El Profesor Wester Westermann de Chile revela la profundidad de esta problemática:

Lo que pasa es que hay escasez de recursos educativos. No contamos con ellos. Habiendo escasez no permitimos que haya un acceso equitativo para todos nuestros niños, para que puedan acceder a materiales de calidad. Por ende necesitamos diversificar la cantidad de recursos de la que disponemos

y multiplicarlos para que puedan llegar en forma equitativa a todos nuestros niños, porque no hay tantos recursos y en esto, mucho tiene que ver el hecho de que no podemos reutilizar lo que hay, porque los recursos no están siendo generados por la comunidad educativa sino por una industria que se dedica justamente a generar estos recursos. Ellos, en pos de reservar su negocio, sus ganancias, prefieren estar constantemente haciendo nuevos recursos para poder venderlos. No existe para ellos el concepto de reutilización. Ellos se la pasan reinventando la rueda, muchas veces, reinventando la rueda respecto de los recursos educativos justamente para mantener la maquinaria de ventas andando. Por eso nosotros necesitamos generar y buscar formas de dotar a nuestros colegios de recursos, en especial en aquellos sectores donde hay carencias, esto es en los niveles más básicos de la educación donde hay menos cantidad de recursos porque son los más caros para su producción (Westermann, 2006, <http://www.vialibre.org.ar/mabi/4textoescolarlibre.htm>).

El modelo de producción editorial de contenidos educativos se encuentra obsoleto frente a la propuesta de los Recursos Educativos Abiertos. Son comunidades de docentes independientes, organizadas por fuera de las estructuras del Estado, quienes han tomado como tarea propia la labor de construir una base de contenidos educativos publicados bajo licencias libres, dispuestos en plataformas de producción colaborativa que habiliten la posibilidad de modificar, mejorar y actualizar los contenidos. En este terreno, se destacan iniciativas como Curriki (<http://www.curriki.org>) y Connexions (<http://cnx.org>), en América Latina, la comunidad educativa Gleducar (<http://www.gleducar.org.ar>) lleva diez años produciendo materiales educativos libres.

5. Acceso Abierto

El llamado movimiento por el Acceso Abierto es una iniciativa que surge desde las instituciones académicas y científicas promoviendo un modelo alternativo para la distribución y difusión de sus producciones. En los últimos años y en la actualidad el mercado editorial privado ha controlado las publicaciones científicas. A raíz de esto han surgido las revistas científicas por suscripción, con altos costos, no sólo para la suscripción sino también para la publicación por parte de los investigadores. Como resultado, surge un circuito de mal uso de fondos públicos y distorsio-

nes en los mecanismos de acreditación académica. En el caso de las universidades públicas se llega a la inverosímil situación donde la sociedad financia a la institución pública, la formación y trabajo de sus investigadores, estos luego pagan para publicar en exclusiva los resultados de sus investigaciones en revistas científicas comerciales y finalmente la universidad pública paga para adquirir esa misma publicación a través de una costosa suscripción. La sociedad nunca accede al conocimiento que permitió crear, el gran beneficiado es el mercado editorial académico que no aporta ningún valor a la cadena.

A partir de esta problemática, las instituciones científicas, universidades y bibliotecas han comenzado a pensar nuevos modelos donde el conocimiento no se convierta en un bien mercantil, donde éste se libere de la trampa del mercado y pueda ser apropiado socialmente. En el marco de la llamada iniciativa de Budapest, el Acceso Abierto se definió como el conjunto de políticas tendientes a que:

... los usuarios puedan leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar, o enlazar los textos completos de los artículos científicos y usarlos con cualquier otro propósito legítimo, sin otras barreras financieras, legales o técnicas más que las que suponga la Internet en sí misma (OSI, 2001, <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml>).

El conocimiento como bien de acceso público, para todos y sin restricciones legales y económicas. Surgen así los repositorios institucionales de acceso abierto, que son “una amplia fuente de conocimiento humano y patrimonio cultural aprobada por la comunidad científica” (Max Planck Society, 2003, <http://oa.mpg.de/lang/enuk/berlinprozess/berlinererklarung/>), en el que se “incluyen los resultados de la investigación científica original, datos primarios y metadatos, materiales fuentes, representaciones digitales de materiales gráficos y pictóricos, y materiales eruditos” (Max Planck Society, 2003, <http://oa.mpg.de/lang/enuk/berlinprozess/berlinererklarung/>).

Este proceso se da en el marco de profundas transformaciones y tensiones en el mundo de las editoriales tradicionales: la irrupción de tecnologías de uso masivo como Internet, los formatos digitales y el anacronismo de las regulaciones englobadas en lo que las industrias culturales han llamado “propiedad intelectual” dan cuenta de los conflictos de intereses que toman posición en contra del movimiento

del Acceso Abierto. Las utilidades económicas no son un asunto menor, el modelo del Acceso Abierto ataca directamente un negocio editorial enorme:

En la actualidad se publican en el mundo unas 24.000 revistas que sacan a la luz unos 2.500.000 papers al año. No todas las revistas valen lo mismo, pero la suscripción de algunas como Brain Research alcanza los 22.000 euros, aunque el valor medio hay que situarlo en 1500 euros. En conjunto hablamos de un negocio de unos diez mil millones de euros al año y al que se le calculan márgenes de beneficio cercanos al 30%. Elsevier, el mayor emporio editorial tiene en su catálogo unas 2000 revistas, lo que le supone beneficios de hasta 600 millones de euros. Las cifras son significativas porque hasta las instituciones ricas tienen problemas para abordar estos gastos. La Universidad de California, por ejemplo, paga por suscripciones 30 millones de euros (el 15, por cierto, es para Elsevier) (Lafuente, 2004, <http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=15498>).

El crecimiento del Acceso Abierto cobra vigor a escala global, cientos de instituciones adhieren a las principales declaraciones e iniciativas. Anualmente se realiza la Semana del Acceso Abierto, evento internacional sincronizado donde se promueven estas ideas. En Argentina, la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología perteneciente al Ministerio de Ciencia y Tecnología ha comenzado a trabajar en este sentido, promoviendo la creación de repositorios institucionales a nivel nacional e impulsando su adopción como política de Estado.

En el marco de la discusión de la Educación Libre y Abierta, el acceso libre e irrestricto al conocimiento científico es un aspecto fundamental. El desplazamiento del mercado editorial, el compromiso con la preservación de los contenidos, la búsqueda de alternativas al régimen de Derechos de Autor y la valoración de los bienes intelectuales como recursos de acceso universal resultan aspectos fundamentales de una transformación de las experiencias educativas.

6. Prácticas: viejas y nuevas pedagogías que desestructuran a la educación tradicional.

6.1. La Educación en línea

Durante las etapas previas a Internet, la educación a distancia prácticamente carecía de la capacidad de interacción, es decir que no podían conformarse comunidades de enseñanza y aprendizaje. Con la aparición de Internet se genera la posibilidad de interacción e interactividad entre emisores y receptores en un ámbito de no coincidencia espacio temporal. Es por ello que hablamos de prácticas “en línea”, donde se destaca la conexión entre los participantes por sobre el factor geográfico que señala la “educación a distancia”.

La formación virtual en Argentina ha crecido significativamente en la última década. Si bien se puede hablar de educación a distancia desde fines del siglo XIX, (Mena, 2004) es recién con la aparición y masificación de Internet que comienzan a conformarse verdaderos entornos virtuales de educación. Estos entornos funcionan por medio de un programa informático (un software) que se utiliza para la creación, gestión y distribución de actividades formativas a través de Internet. Integran materiales didácticos y herramientas de comunicación, colaboración y gestión educativa. Se trata de un ambiente de enseñanza y aprendizaje donde los roles de estudiantes y profesores conservan ciertos puntos en común con la educación tradicional, pero son definidos puramente por el entorno digital. La verticalidad y asimetría entre ambos perfiles no siempre se presenta de forma clara siendo que no existen prácticas de educación en línea totalizadoras o únicas: la multiplicidad de posibilidades y gestión flexible de la infraestructura técnica ha dado lugar diversas experiencias en lo formal y lo informal.

En este punto cabe preguntarse cómo han cambiado las prácticas de estudio, de acceso a la información y de creación de conocimiento a partir de las tecnologías digitales, tanto dentro como fuera de la escuela.

Las prácticas de estudio suponen organización, uso de materiales, comunicación, socialización y subjetivación, procesos que tienen lugar tanto al interior del aula como a través de las formas de interrelación que las tecnologías digitales posibilitan y que forman nuevas subjetividades e identidades, al mismo tiempo que

alientan diversos tipos de consumo y de producción de bienes intelectuales a través de Internet.

Es aquí donde puede trazarse una relación entre la educación en línea y las prácticas de la libre circulación del conocimiento. La transmisión y resignificación de los conocimientos es en esencia un proceso social. Este traspaso tiene una duración temporal y constituye una relación de comunicación mediada por diversos soportes y lenguajes. Sus contenidos están basados en conocimientos previos comunes y es, precisamente, a partir de su libre circulación que éstos pueden seguir desarrollándose conservando la lógica que posibilita su transmisión.

Por otra parte, estas interacciones y formas de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo, en su mayor parte, a través de la escritura. En lo que respecta al lenguaje escrito en entornos virtuales, Emilia Ferreiro (2005) afirma que el correo electrónico, las páginas web, los programas de chateo, los blogs, etc. están introduciendo cambios profundos en la manera de comunicarnos y de recibir información y exigen capacidades de uso de la lengua escrita más flexibles que las tradicionales. La autora afirma que estamos frente a una revolución en la definición del texto y del lector, de las prácticas de lectura y de los modos de leer. En cuanto a la escritura en Internet, Francisco Yus (2001) la caracteriza como un intercambio de mensajes en forma de texto pero con una vocación oral, lo que la convierte en un híbrido entre la estabilidad y rigidez del soporte escrito y la espontaneidad del habla.

Por otra parte, la educación en línea facilita el aprendizaje colaborativo, cuyo objetivo es desarrollar habilidades tanto cognitivas como sociales, puesto que se basa en el trabajo en grupo a partir de la interacción y el intercambio de ideas y conocimientos. Implica distribución de responsabilidades, planificación conjunta e intercambio de roles. En el caso específico de la educación en línea éste se realiza a través del uso de determinadas herramientas que posibilitan y promueven esta interacción (foros, chats, wikis, etc.). Estos dispositivos habilitan prácticas que normalmente son extrañas en los confines de la educación bancaria. Veamos cómo actúan.

Foros de discusión: por medio de los foros se debaten temáticas específicas, a partir de las que se va generando un texto colectivo de autoría colectiva surgido de aportes individuales relacionados entre sí.

Wikis: En el caso de los wikis, el objetivo mismo de esta herramienta es la creación colaborativa de un texto. Se trata de un documento que puede ser editado por varias personas que no necesariamente tienen que coincidir espacial o temporalmente. Las diferentes versiones se van almacenando y se puede volver a ellas en cualquier momento. También queda registrado quien realizó cada cambio y en qué momento. Aquí entran en juego estrategias de negociación respecto del contenido mismo y también de la forma de escritura.

Como vemos, se trata de un proceso de aprendizaje colaborativo que tiene como resultado un texto de autoría colectiva, pero que ha significado, durante su creación, un aprendizaje en sí mismo. Siguiendo a Pea, se podría hablar de inteligencia distribuida aplicada a los entornos virtuales de aprendizaje en particular y a las tecnologías digitales en general. Esta concepción se refiere a las actividades de colaboración que los estudiantes establecen con otras personas a través de distintas herramientas.

Al decir que la inteligencia está distribuida quiero significar que los recursos que dan forma a la actividad y la hacen posible están distribuidos entre las personas, los entornos y las situaciones. Dicho de otra manera, la inteligencia es algo que se ejerce y no algo que se posee (Pea, 1993: 78).

Esta inteligencia está distribuida de tres maneras: física (las herramientas y artefactos que permiten trabajar con el conocimiento), social (el rol de las demás personas en los procesos de enseñanza y aprendizaje) y simbólica (la mediación de los sistemas simbólicos compartidos en el proceso de enseñanza aprendizaje). Siguiendo esta perspectiva, puede entenderse que los procesos de aprendizaje que los estudiantes realizan a partir del uso de tecnologías digitales y las de educación en línea en particular, responden a estas tres clasificaciones.

7. Peer Learning, Do It Yourself y autoformación

La existencia de software para la creación de entornos digitales interactivos, distribuidos y abiertos sumado a la disponibilidad de enorme cantidad de materiales libres, recursos educativos abiertos y bastas fuentes diversas de información convierten a Internet en un espacio que habilita y potencia prácticas educativas infor-

males e innovadoras. La lógica organizativa del P2P (par-a-par), la producción de pares, las redes sociales y las comunidades en línea se transfieren en experiencias educativas que se piensan por fuera de las metáforas de la educación tradicional.

Las tecnologías actuales permiten resurgir la idea de una educación de pares, donde la centralidad está en las personas y su subjetividad, donde el proceso de aprendizaje es un recorrido único pero socializado. Hace 40 años, cuando aún no existían las posibilidades de comunicación de nuestros días, Ivan Illich imaginaba un contexto donde cualquiera pudiera aprender lo que deseara a través de decisiones autónomas:

Debemos idear nuevas estructuras de relación que se monten con el deliberado propósito de facilitar el acceso a estos recursos para el uso de cualquiera que esté motivado a buscarlos para su educación. Para montar estas estructuras tramadas se requieren disposiciones administrativas, tecnológicas y especialmente legales. Los recursos educativos suelen rotularse según las metas curriculares de los educadores. Propongo hacer lo contrario, [...] que permitan al estudiante conseguir el acceso a cualquier recurso educativo que pueda ayudarle a definir y lograr sus propias metas (Illich, 1971: 46).

Tales artificios y experiencias se multiplican con la potencia de la red: el “peer learning” (aprendizaje entre iguales) se vale de la disponibilidad de contenidos creados por la auto motivación de millones de usuarios/creadores. Internet se ha convertido en un espacio donde es posible conocer procedimientos y técnicas, conocimiento socializado sin la existencia de un sistema vertical, formal o determinado.

El modelo de maestro omnisciente frente a alumnos depósitos pierde hegemonía dando paso a una red distribuida de anónimos que comparten y resignifican conocimientos enfrascados. Desaparece la unidireccionalidad en el proceso de la enseñanza: en la P2P University (<http://p2pu.org/>) todos pueden tomar o dictar un curso. Los roles en el aprendizaje mutan, generalmente se definen de forma transparente y no a través de un sistema de acreditación preexistente. Illich esbozaba este esquema en su propuesta de desescolarización al argumentar que:

La crítica puede asimismo provenir de dos direcciones: de los iguales o de los mayores, esto es, de compañeros de aprendizaje cuyos intereses inmediatos concuerden con los míos, o de aquellos que me concederán una parte de su experiencia superior. Los iguales pueden ser colegas con quienes sus-

citar un debate, compañeros para una caminata o lectura juguetona y deleitable (o ardua), retadores en cualquier clase de juegos. Los mayores pueden ser asesores acerca de qué destreza aprender, qué método usar, qué compañía buscar en un momento dado. Pueden ser guías respecto a la pregunta correcta por plantear entre iguales y a la deficiencia de las respuestas a que lleguen. La mayoría de estos recursos son abundantes. Pero convencionalmente ni se les percibe como recursos educativos, ni es fácil el acceso a ellos para fines de aprendizaje, especialmente para los pobres" (Illich, 1971: 46).

Además de las rupturas y rediseños de las relaciones en los procesos educativos, la posibilidad de las redes distribuidas propone formas de asimilación de conocimientos por medio de la praxis. Reaparecen viejos conceptos como el “hazlo tú mismo” (DIY, Do It Yourself), legado del movimiento punk que interpela las ideas de la pedagogía libertaria. Algunos comienzan a hablar de “edupunk”, aunque las definiciones sobre los procesos pedagógicos inmanentes de estas propuestas son indefinidas, casi por definición. Aprender por medio de la experiencia, por fuera de las instituciones, hacerlo uno mismo, formar autodidactas. La mayor parte de estas ideas no son nuevas ni producto del surgimiento de la cultura digital sino que se potencian a partir de ella.

Tanto la autoformación, el aprendizaje práctico y la educación entre pares resultan modalidades que reniegan de los esquemas jerárquicos de las instituciones tradicionales de la modernidad y del sistema educativo industrial, buscando darle legitimidad y centralidad a los procesos informales que tienen lugar fuera de los hitáculos escolares y académicos.

Conclusiones

Como se ha dicho antes, el recorrido propuesto no puede desembocar en conclusiones terminantes. Los componentes y elementos de la construcción de prácticas, sistemas e instituciones tendientes a la libertad son diversos y dinámicos. La discusión se encuentra aún desarticulada o limitada según los contextos en que se desarrolla. Parece necesario determinar algunos puntos fundamentales en torno a la definición de la Educación Libre que logren captar los diferentes aspectos que comprenden los procesos educativos. Existe más claridad, sin embargo, en la lógica

participativa, horizontal, abierta y con fuerte sentido práctico que atraviesan todas las experiencias antes señaladas. Organizaciones, movimientos sociales e individuos repiensen el mundo en el que viven y buscan transformarlo dándole una caracterización determinada a los procesos educativos en su concepción transformadora.

Quienes piensan en términos de una "Educación Libre y Abierta" de una u otra forma se plantean el desafío de su realización ante dos realidades diferentes pero conjugadas: por un lado las instituciones de la modernidad ya no pueden dar grandes y totalizantes explicaciones del mundo, por el otro, las nuevas tecnologías se ponen en primer plano y dan lugar a la circulación de saberes y experiencias que poco tienen que ver con las metáforas de la educación formal. El desenvolvimiento de los hechos parece conducir a una irremediable fragmentación de los antiguos relatos que supieron determinar las sociedades del siglo pasado, pero al mismo tiempo las formas de producción emergentes y las nuevas técnicas culturales no aseguran la erosión de las estructuras de poder totalizantes. La llamada cultura digital, sostenida por las nuevas tecnologías de la comunicación, no es una panacea de la libre expresión y creación per se. Como hemos visto, un planteo crítico entorno al uso de las tecnologías se manifiesta necesario para la educación liberadora, a fin de evitar que el nuevo orden que se alce sobre las ruinas de la modernidad industrial reproduzca y perpetúe los poderes homogeneizadores y centrales.

Referencias

- Benkler, Y. (2000). *Communications infrastructure regulation and distribution of control over content*. New York University. Recuperado de <http://www.benkler.org/PolTech.pdf>
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En Duschatzky, S., y Birgin, A. *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantiales.
- Ferreiro, E. (2005) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gleducar: Recuperado el 11 de mayo de 2011 de <http://archivos.gleducar.org.ar/presentaciones/2010/CLED2010/index.html>.
- Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. México: Barral.
- Heinz, F. (2006). ¿Qué tiene que ver Software Libre con educación? En Fundación

- Heinrich Böll y fundación Vía Libre. *Prohibido Pensar, Propiedad Privada*. Buenos Aires: Fundación Heinrich Böll y fundación Vía Libre.
- Lafuente, A. (2004). Bien común y Open Access. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=15498>.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Lessig, L. (1999). The Code Is the Law. En *The Industry Standard*. Recuperado de <http://www.lessig.org/content/standard/0,1902,4165,00.html>.
- Max Planck Society (2003). *Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities*. Recuperado de <http://oa.mpg.de/lang/enuk/berlinprozess/berlinererklarung/>
- Organisation for Economic Cooperation and Development OECD (2007). Conocimiento Libre y Recursos Educativos Abiertos. Recuperado el 15 de mayo de 2011 de <http://www.oecd.org/>
- Open Society Institute (2001). Budapest Open Access Initiative. Recuperado de: <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml>.
- Pea, R. (1993). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En Salomon, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tiramonti, G. (2003). “Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante”. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *La educación media en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE/OSDE.
- Schneider, D. (2006). Aprender y enseñar en la red. En Palamidessi, M. (Comp.). *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stallman, R. (2004). *Software Libre para una Sociedad Libre*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Ugarte Pérez, J. (2005). *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*. Barcelona, Anthropos.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Westermann, W. (2006). El texto escolar libre, hacia una construcción de conocimiento cooperativo para las escuelas. *MABI*. Recuperado de <http://www.vialibre.org.ar/mabi/4textoescolarlibre.htm>.