

Capítulo 5

Educación a Distancia: Nuevas Perspectivas a la Formación de Educadores

Lucila María Pesce de Olivera *

Resumen.

El presente estudio se propone hacer algunas consideraciones iniciales sobre formación de profesores a distancia, a partir de la vivencia de la investigadora en dos proyectos de esta naturaleza. En éste sentido, expresiones como 'aprendizaje colaborativo', 'mediación pedagógica' 'construccionismo contextualizado' y 'autopoiesis' son abordados de modo de esclarecer al lector la perspectiva de EaD¹ buscada en ambos proyectos, lo cual la investigadora cree ser de extrema relevancia para la formación de educadores, tanto inicial como continuada. El estudio finaliza afirmando la importancia de la educación a distancia para la formación de educadores, consonantes con los principios de construcción colaborativo y solidario de conocimiento, que realmente agregue valor a ese importante sujeto social, en el contexto educativo.

Introducción.

La Internet puede traer innumerables contribuciones a la educación, para el diálogo y las múltiples posibilidades de pesquisa. A través de Internet, alumnos y profesores pueden interactuar con personas de diferentes culturas, redimensionando su comprensión de la realidad, en un ambiente de aprendizaje interactivo y colaborativo.

Por su estructura hipertextual, el foco de la navegación telemática² ocurre en la circulación de flujo no lineal de informaciones. A través, de comunicaciones entre grupos, la memoria común emerge de las interacciones entre los participantes (LÉVY, 1997, 1998; 1999).

Utilizando el correo electrónico, chat, las listas de discusión y herramientas específicas el ambiente de aprendizaje a distancia³, alumnos y profesores pueden comunicarse sincrónica⁴ y asincrónicamente, en cualquier ambiente, ampliando y redimensionando las nociones de tiempo y espacio, en el proceso educacional.

Pero, pensando en la formación de educadores, ¿cómo abarcar los recursos y posibilidades que la telemática puede ofrecer a su educación, sea ella inicial o continua?

Pensando en EaD, en la formación de educadores.

En ese panorama destacamos un importante contribución de Internet a la construcción de conocimiento: la formación de ambientes de aprendizaje colaborativo⁵,

* Doctorando en Programa de Pos-graduación: Currículo – PUC/SP
Coordinadora de Pedagogía del Centro Universitario San Camilo

¹ EaD – Educación a Distancia.

² Telemática – conjunto de los medios electrónicos de comunicación a distancia (telecomunicación) con los medios electrónicos de procesamiento de informaciones (informática).

³ Como, por ejemplo, TecLec – UFRGS, TelEduc – UNICAMP, Learnig Space – IBM, Aula Net – UFRJ, entre otras.

⁴ Sincrónicamente – en la misma hora; asincrónicamente – en tiempos diferentes.

⁵ Algunos prefieren utilizar la expresión 'aprendizaje cooperativo', con enfoque piagetiano. Este estudio utilizará la expresión 'aprendizaje colaborativo', en mención a los presupuestos teóricos enunciados, entre otros, por Harassim, Linda et alii (1997).

posibilitados por la telemática. A través de proyectos colaborativos de aprendizajes, se percibe el acento puesto en la manipulación de la información en los conceptos, en vez de la mera memorización de hechos, potenciando la comunicación entre sujetos que aprenden, acortando tiempo y distancia y ofreciendo acceso a diversas fuentes de información.

En estos ambientes, los alumnos-educadores pueden desenvolver algunas meta-cualidades, tales como: comunicabilidad, creatividad, competencias sociales, estrategias de resolución de problemas, desarrollo de aprendizaje colaborativo, de intuición y de flexibilidad mental. Todo esto corrobora aún más para su formación de sujetos autónomos⁶ y, complementariamente, sociales. Así, en vez de una utilización de la telemática inhibidora de la auto-expresión de esos alumnos-educadores, situándolos como simples receptores en éste vehículo de información, es importante una utilización de ambientes telemáticos en EaD que privilegie el diálogo y las manifestaciones intersubjetivas, dándoles a la vez, voz a los sujetos involucrados.

La EaD ya tiene historia, mas sus presupuestos iniciales no siempre fueron los mismos de las ideas anunciadas en este estudio. Sabemos que la EaD diversas concepciones epistemológicas y metodológicas, que van del fordismo al aprendizajes abierto y que todas ellas existen hasta hoy.

En el abordaje más común en EaD es *broadcasting*⁷, en le cual el profesor se encarga de transmitir al alumno un paquete cerrado de informaciones que él juzga pertinente a sus propósitos educacionales. El alumno, a su vez, va elaborando las tareas una a una, en general individualmente y, al final, “devuelve” para el profesor la red de información entregada en el curso. Pero, ¿será que éste abordaje de hecho posibilita la construcción de conocimiento de éste alumno-educador?

Proyectos de EaD con perspectivas innovadoras a la formación de educadores.

Investigaciones recientes están buscando una nueva abordaje en EaD. Se busca un aprendizaje abierto, teniendo como presupuestos:

- flexibilidad, de modo de atender la demanda del aprendiz, en vez de imponer conceptos que no siempre son significativos para él.
- modularidad, a manera de estructurar el curso de acuerdo con las necesidades específicas de la comunidad dinámica y virtual de aprendizaje en cuestión.

En ese sentido, el aprendizaje abierto camina de una concepción curricular basado en una perspectiva epistemológica enciclopédica y que pretender ser totalizadora para otra, más limpia, modular y flexible, y significativa para el aprendiz. En ese abordaje, la concepción curricular también avanza desde una perspectiva metodológica curricular lineal y jerarquizada para una no lineal, cuya jerarquía es flexible y variable de acuerdo con la situación. O sea, cada situación pide un líder con ciertas competencias y habilidades.

Localizados en esa nueva perspectiva, los tres proyectos en EaD desarrollados por el Programa de Educación: Currículo de la PUC/SP, en el 2000, presentaron convergencias y divergencias. Vale relatar algunas datos iniciales de tales proyectos.

El Proyecto NAVE: ambientes virtuales de aprendizaje colaborativo es coordinado por el Prof. Dr. Fernando Almeida (PUC/SP), teniendo como público objetivo licenciados

⁶ Se resalta el concepto de ‘autonomía relativa’ del sujeto en relación al medio, como dice MORIN (1998)

⁷ El profesor Dr. José Armando Valente (UNICAMP – PUC/SP) acostumbra diferenciar ambos abordajes en EaD, tanto en publicaciones como en las aulas del Programa de Pos-graduación en Educación: Currículo, de la PUC/SP.

de la propia PUC/SP, siendo desarrollado en asociación (“parcería”) con la IBM y el Ministerio de Ciencias y Tecnología.

El Curso de Pos-graduación “Lato Sensu” en Desarrollo de Proyectos Pedagógicos con el Uso de las Nuevas Tecnologías, siendo coordinado por el Prof. Dr. José Aramando Valente (UNICAMP – PUC/SP), teniendo como público objetivo profesores de la red pública brasilera, preferentemente que ya estén actuando en los NTE (Núcleos de Tecnología Educacional), siendo desarrollados en asociación con el Ministerio de Educación, particularmente PROINFO (Programa Nacional de Informática en la Educación).

El Proyecto de Formación de Profesores, vía telemática, coordinado por la Prof. Dra. María Cândida Moraes (PUC/SP), teniendo como público objetivo profesores de la red pública municipal de Sao Paulo, siendo desarrollado en asociación con la OEA (Organización de Estados Americanos) y SME (Secretaría Municipal de la Educación de San Paulo).

El relato que continúa se refiere los primeros proyectos. La referencia a tales proyectos se debe al hecho que la autora de éste estudio, ella ha participado como profesora formadora: en el primero, a lo largo de todo el proceso; en el segundo, como formadora en dos módulos. Cumplo en notar que los tres proyectos están bajo la coordinación pedagógica de la Prof. Dra. María Elizabeth B. Almeida (PUC/SP). Antes que nada conviene esclarecer que éstas líneas son de responsabilidad única y exclusiva de la autora, no habiendo ninguna vinculación con un análisis institucional.

La relación numérica entre alumno y profesor, la herramienta utilizada y el público objetivo difieren, pero en ambos proyectos comulgan con los mismos presupuestos teóricos. ¿Qué se buscó en ellos?

Una utilización de la EaD para la formación de educadores en base en el *construccionismo contextualizado*. Vale decir que ésta expresión, tan utilizada por el Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP – PUC/SP) hace mención a los presupuestos teóricos enunciados por el construccionismo de Seymour Papert (MIT) y por la construcción de conocimiento contextualizado de Paulo Freire (PUC/SP).

En los dos proyectos había si un rol de conceptos a ser trabajados; había si una intencionalidad pedagógica de los formadores, pero sobre todo un cuidado para que tal intencionalidad no se atropellase el proceso de construcción de conocimiento de los alumnos-educadores.

En ambos casos hubo una preocupación en respetar la dimensión “kariológica” del tiempo de cada sujeto aprendiz, atendiendo la importancia de ésta dimensión vívida del tiempo, que se diferencia de la hegemonía de la dimensión cronológica, impuesta como única para todos y, muchas veces por eso, no respetuosa con los ritmos de cada sujeto aprendiz, en la construcción de su conocimiento. Con todo, es importante decir que los alumnos eran avisados de la necesidad de estar, en la medida de lo posible, en consonancia con su grupo, cada vez que uno de los principales objetivos de los proyectos era que los alumnos-educadores realmente se fuesen constituyendo en grupos de aprendizajes colaborativos. De ahí la relevancia de estar participando juntos a los grupos de discusión, de las detenciones conceptuales, sin que, con todo, la dimensión cronológica del tiempo se constituyera en una “camisa de fuerza” para ellos. Como se ve, la línea entre la dimensión cronológica y la “kairológica” del tiempo es muy tenue.

Más allá de la discusión colectiva y de las síntesis conceptuales de los profesores-formadores, los alumnos disponían de textos, referencias bibliográficas y telemáticas, para que ellos encontrasen un punto de apoyo al desarrollo de su trabajo.

Los conceptos eran construidos a partir de las vivencias y reflexiones levantadas entre los alumnos, por ejemplo, en los grupos de discusión. En ese sentido, la mediación

pedagógica estuvo bulto de nuestras preocupaciones. Sabíamos que, en cuanto formadores, no podríamos dejar el proceso seguir tan libremente al punto de dejar en los alumnos diversas lagunas conceptuales. Por otro lado, teníamos conciencia de que de nada adelanta “despejar” los conceptos en los alumnos-educadores, sin que al mismo tiempo los mismos fuesen significativos para estos grupos. Por tanto, los instigábamos a buscar comprender los conceptos trabajados, a través de desafíos propuestos, de situaciones o cuestiones problematizadoras, que de alguna forma pudiesen dar el impulso inicial en la construcción del conocimiento. Vale recordar que lo fundamental en el aprendizaje es tornarlo significativo, o sea, válida a una transposición pragmática, a partir de un conocimiento construido en la interface entre lo individual y lo interindividual (inter-aprendizaje – como quiere MASETTO, 2000), a través del cual el sujeto aprendiz podrá atender una meta-cognición autónoma y creativa.

Es importante reiterar la idea de que ambos proyectos se preocupaban en promover la construcción de un grupo de aprendizaje colaborativo. Por eso explorábamos al máximo los ambientes “sala de aula” (en Learning Space – IBM) y “grupos de discusión” (en TelEduc – UNICAMP), ambas herramientas telemáticas utilizadas para EaD. Sabíamos de la importancia de esos ambientes para la construcción de un grupo de aprendizaje colaborativo, como también como suponíamos la relevancia de la construcción de este grupo de aprendizaje colaborativo en la trayectoria cognitiva de cada alumno-profesor. Por tanto, pretendíamos que la dinámica colaborativa de los proyectos situase las acciones reflexivas en el conjunto de su trabajo pedagógico, permitiendo que la telemática fuese utilizada en el sentido de privilegiar la reflexión y la auto-organización de los sujetos involucrados, apuntando caminos a la construcción de las inteligencias individuales, que se torna compleja en la construcción de la inteligencia colectiva, como dice LÉVY (1998).

Nosotros tenemos, el rico ambiente simbólico y representativo ofrecido por las herramientas telemáticas de EaD, aliado a la perspectiva metodológica constructorista contextualizada busca en ambos proyectos, proporciona la mediación viabilizadora de un aprendizaje personalizado y colaborativo en red, como un *desing* participativo enfocado en el sujeto y no en la tecnología, redimensionando las posibilidades de interacción entre los sujetos. La dinámica colaborativa y relacional constituyente de los proyectos permitió la exploración de varias hipótesis, colaborando de ésta forma, para la construcción de una inteligencia colectiva, que aumentaba en la medida en que cada inteligencia individual se tornaba más elaborada. Suponemos tener habido en los ciberespacios de ambos proyectos un aprendizaje colaborativo, en el cual se observó un intercambio volátil de saberes, mediante el reconocimiento contextual de las competencias.

Recordando BELLONI (1999), la formación del educador traspasa tres dimensiones íntimamente imbricadas unas a las otras:

- Pedagógica: relativa a las concepciones epistemológicas, dentro de las cuales destacamos las teorías constructivistas y socio-interaccionistas;
- Didáctica: referente a la formación específica del profesor, en una de las áreas del conocimiento;
- Tecnológica: la cual abarca las relaciones entre tecnología y educación, en la utilización pro-eficiente de los medios disponibles, en la evaluación e selección de videos, *software*, tecnologías digitales y otros materiales técnicos-educacionales, también como en la elaboración de estrategias de uso de esos medios.

Los proyectos en cuestión enfatizan dos de esas tres dimensiones: la pedagógica y la tecnológica, puesto que los cambios de las diversas áreas del conocimiento no eran parte

del objetivo de nuestro trabajo; o sea, no era nuestro objetivo trabajar las especificidades de las diferentes áreas del conocimiento.

El mayor desafío de los formadores era percibir el momento adecuado para las intervenciones conceptuales. Dicho de otra forma, precisábamos estar atentos a las discusiones de los grupos, a la vivencia de cada un y escoger el instante ideal para las intervenciones conceptuales que realmente estuviesen vinculadas a las discusiones que ocurrían en los grupos. De ahí la importancia de transcribir las interacción dialógica que ocurría en los grupos, para a partir de ellas trabajar los conceptos en cuestión. O sea, nuestra mediación pedagógica se esforzó para que los conceptos fuesen siendo construidos en una perspectiva relacional, situando cada alumno-educador como co-participante.

Percibimos a los alumnos-educadores como aprendices activos y protagonistas de su proceso de construcción de conocimiento; en fin, como actores de sus etapas epistemológicas. En otras palabras, los alumnos-educadores están en el foco de la intensionalidad pedagógica de estos proyectos. En esa mediación, nuestros intento se orientaban en el sentido de que ellos consiguieran articular los conceptos trabajados en su práctica como profesor. Para posibilitar este intento, el proyecto que trabaja con educación continuada de educadores sitúa a los alumnos de cada educador como sus sujetos de pesquisa.

En relación al proyecto de formación inicial de educadores conviene destacar la contribución del hipertexto, ya que en él las ligazones entre las ideas de los textos ocurren de modo no lineal. Cualquiera que sea, el hipertexto es una forma de organización de información más fiel de nuestros pensamientos, justamente porque nuestros pensamientos, así como el hipertexto, no son lineares. A todo instante una idea nos remite a otras. De esa forma, los alumnos participantes de este proyecto, al acceder a varios *hyperlinks* disponibles en el curso, pudieron vivenciar concreta y representativamente éste concepto. Y, a partir de las intervenciones problematizadoras de los formadores, pudieron reflexionar sobre el proceso hipertextual del pensamiento y sus relevancia al *aprender a aprender*.

La dinámica constitutiva del proyecto de formación continuada de educadores buscaba hacer que los alumnos-educadores de diferentes regiones y contextos pudiesen trabajar colaborativamente en el desenvolvimiento de actividades intelectuales, sincrónica y asincrónicamente, reflexionando sobre los conceptos construidos. En ese sentido acreditamos que los recursos telemáticos han redimensionado los conceptos de tiempo y espacio de la sala de clase, ampliando la perspectiva de alteridad de cada uno de los sujetos cognoscentes, en la construcción de un conocimiento contextualizado.

Otro aspecto a destacar es la posibilidad que las herramientas telemáticas ofrecen al mapeo de la trayectoria cognitivo de cada alumno en especial, una vez que todo está escrito y que disponemos de planillas de acompañamiento de la participación, elaboradas por los monitores. Todos esos elementos nos proporcionaron datos realmente sustantivos al mapeo de la trayectoria de cada alumno-educador. Consideramos este aspecto un avance de EaD, en relación a las clases presénciales, en las cuales muchas veces el profesor acaba no consiguiendo el mapeo o trayectoria de cada uno de sus alumnos, dejando que algunos de ellos – sobre todo los más tímidos – ‘se escapen por sus dedos’. La tónica del lenguaje escrito que se expresa en los ambientes telemáticos de formación de educadores acaba por explicitar, al profesor-formador los alumnos con participación más tímida. O sea, el registro de la herramienta telemática posibilita un mejor mapeo de la trayectoria de cada alumno-educador, por el profesor formador, de modo de optimizar sus posibilidades de intervención. Más allá de eso, tal registros es de fundamental importancia a la formación reflexiva de cada alumno-profesor, por las posibilidades de rever meta-

cognitivamente su trayectoria. Esa revisión es de capital relevancia para su formación, en cuanto profesional reflexivo, el cual – parafraseando a SCHÖN (1997) – reflexiona en y sobre su acción, que se configura en el norte de sus prospectivas.

Otro aspecto favorable es que los múltiples códigos lingüísticos ofrecidos por la tecnología digital (imagen, texto, hipertextos, sonido, animaciones, etc.) facilitan el respeto a los estilos singulares de aprendizaje, lo que muchas veces no es tan plausible en una situación presencial.

Vale decir que la EaD permite a los educadores ampliar su universo cultural – lo general y lo específico al proceso educativo – posibilitándoles la construcción de conocimiento en el contexto profesional del educador. En el proyecto de educación continuada, los profesores son formadores en sus locales de servicio, teniendo a sus alumnos como sujetos de pesquisa. Esa posibilidad es consustancial como avance a la formación de educadores, en un país tan vasto como Brasil.

La interacción estelar posible en la media digital e que ocurre en los proyectos aquí relatados permitió que las comunicaciones aconteciesen de forma multilateral, abierta, continua y en un flujo no lineal. Tal hecho posibilitó una construcción maciza (frente a las diversas informaciones dirigidas a un único público objetivo) y completamente personalizada (frente a las síntesis conceptuales de cada sujeto aprendiz) de conocimiento de ésta comunidad dialogal de aprendizaje.

Otra convergencia entre los proyectos es que ambos situaron a los profesores-formadores en el centro del proceso educativo, los cuales participaban de cada etapa del proceso. Cualquiera sea, no delegamos al *web designer*, al marcador de ruta o cualquier otro profesional la digitación de y la interlocución en el curso. Lo que había, cuando era necesario, era un trabajo de parceria (asociación) entre los profesionales. Dicho de otra forma, ambos proyectos se procuraba de verdad en no destituir al profesor-formador de su función mediadora, en ni una de las etapas del proceso educativo. Eso es un avance, en término de que muchas de las veces ocurre en EaD: un profesor pro contenido, que delega a los profesionales técnicos la digitalización del curso y a los tutores, la interlocución junto a los alumnos. Y bien sabemos de las secuelas de tal fragmentación en la calidad de los cursos de formación de educadores!

Lo que se buscaba en ambos proyectos era, por que no decir, rescatar la función mediadora del profesor-formador, muchas veces tan abandonada en algunos abordajes de EaD. Estamos conciente de la relevancia de la mediación pedagógica en la construcción de relaciones inter- subjetivas más consistentes, que, justamente por su mayor consistencia, son consustanciales como propulsoras para la construcción de conocimiento, para los alumnos-educadores. La pertinencia de estas cuestiones se vinculan a las ideas de MACHADO (1997), que dice sólo haber educación en el contexto de la proximidad, sea ella ideológica, afectiva, conceptual, etc., no precisando ser necesariamente geográfica.

Un proyecto como el de PROINFO-PUC/SP, que posibilitó las interacciones entre educadores del norte al sur de un país como Brasil, de dimensiones continentales – con multiplicidad de ideas, valores, culturas, lenguajes regionales, creencias y etnias – ciertamente en mucho contribuirá a la formación de esos educadores. Eso por qué, por haber abarcado profesores de diversas regiones del país, el proyecto les amplió la perspectiva de alteridad, al posibilitar la interacción y la colaboración entre sujetos sociales de diversos contextos. En una interpretación autopeyética, como diría MACHADO y VARELA (1995, 1996, 1997), diríamos que el hecho de que las vivencias y reflexiones han sido construidas colaborativamente entre educadores de diversos contextos acabó promoviendo un acoplamiento estructural a un medio menos redundante, con consecuente aumento de las perturbaciones compensatorias, contribuyendo más

significativamente a la construcción de conceptos afectos a la educación trabajados en el curso, levantados a partir de las experiencias vividas y compartidas. Vista por un abordaje sistémico, la dinámica auto-reguladora de los proyectos trabajó con multiplicidad de dimensiones implicadas en el aprendizaje – cultural, social, afectiva, etc. – para además de la dimensión meramente cognitiva, ya que sabemos que todas ellas se imbrican en la construcción del sujeto social, que también es cognoscente.

En otras palabras, si la interacción hubiese ocurrido entre educadores de un mismo contexto (en un medio más redundante, por tanto) las aprobaciones compensatorias habrían sido más recurrentes. Cualquiera sea, el acoplamiento estructural a un medio menos redundante hace que los alumnos-educadores se auto-organicen en niveles crecientes de complejidad e criticidad. En éste caso específico, la comunicación entre educadores de diversos contextos permitió una percepción más esmerada de los conceptos trabajados. Por tanto, la alteridad ampliada garantizó una dinámica constitutiva del proyecto.

Sabemos que el contexto en el cual el alumno-educador está inserto puede alterar significativamente los procesos de aprendizaje de ese sujeto aprendiz. Enfocando el contexto como uno de los mediadores en la construcción de conocimiento del aprendiz, notamos en éste proyecto:

- Dinámicas interactivas inter – subjetivas, expresadas en la comunicación que ocurre en la comunidad dialogal de aprendizaje abarcando alumno-educadores y profesores-formadores. Comunicación que muchas de las veces es indirecta y no lineal;
- Ideas interpretadas a partir de la observación y reflexión sincrónica y asincrónica de algunos conceptos pertinentes al curso;
- Un movimiento de inmersión en la cultura (contando con su realidad y la realidad del otro) y la emergencia de la individualidad (expresada en la incorporación individual de conceptos), en un ciclo continuo entre internalización y externalización, tan constitutivo de la construcción del conocimiento;
- Construcción de conceptos correlativos a educación, en una perspectiva praxiológica, levantada a partir de experiencias reales vividas;
- Sistematización de conceptos elaborados a partir de observaciones y análisis de datos de la labor cotidiana del profesor, percibida como insumo primordial el proceso de reflexión científica, por los alumnos-educadores.

Partiendo de las ideas desarrolladas, inferimos que las experiencias descritas han privilegiado:

- La formación de la comunidad dialogal, fundada en la troca de experiencias entre los sujetos involucrados;
- La dinámica circular entre aprendizaje e interaprendizaje;
- El trabajo con situaciones-problemas
- El aprendizaje contextualizado;
- La redimensión del papel del profesor (en el caso, de los formadores) y el alumno (en el caso, los educadores);
- El aprendizaje abierto, fundado en la construcción contextualizada y centrado en el aprendiz;
- La utilización de nuevas tecnologías como herramienta para el alumno-educador.

Tales proyectos pretendieron trabajar según el paradigma educacional constructorista, en el cual el alumno es llamado a asumir responsabilidades, tomar decisiones y buscar soluciones para sus problemas, pues el involucrarse con

proyectos hace que la demanda por la apropiación de conceptos partiese de los propios alumnos-educadores y no de los profesores-formadores.

Nuestro trabajo estaba volcado a posibilitar a los alumnos-educadores una comprensión de la acción, tomando conciencia de los procesos, mediante la coordinación de los elementos constitutivos de los múltiples desafíos propuestos. Esto porque pretendíamos que tales educadores entrasen en un espiral creciente de esquemas mentales cada vez más elaborados, transformando los esquemas de la acción en esquemas de nociones conceptuales y de operaciones mentales reflexivas, de modo de atender un nivel más elaborado de comprensión conceptual, vinculada a su práctica profesional. Siendo así, acreditamos que los proyectos de alguna forma puedan haber contribuido a la promoción de reflexiones sobre algunos conceptos afectos a la utilización de las tecnologías de comunicación para la educación, en ambientes colaborativos y solidarios de aprendizajes.

Es claro que, como cualquier proyecto de pesquisa, hubo algunas dificultades, pues los participantes de los proyectos también estaban aprendiendo a trabajar en EaD, en esa nueva perspectiva. Pero, gracias a tales dificultades, pudimos avanzar un poco más.

Estamos consciente de que lo esencial no es la tecnología, pero es una perspectiva pedagógica que busca la participación, la colaboración y las múltiples conexiones entre los aprendices. Por tanto, destacamos: un mismo instrumental puede potenciar las competencias y habilidades dicentes o trabajar en la perspectiva alienante, otorgándoles un perfil de receptores pasivos de información. Todo depende de la competencia pedagógica del educador para utilizar esa nueva herramienta. Por tanto nos cabe utilizar adecuadamente las tecnologías digitales, de modo de potenciar esa comunicaciones para la emancipación.

EAD y Formación de Educadores – Consideraciones Finales. Provisorias.

A partir de las ideas consideradas en este estudio, validamos la importancia de la educación a distancia incorporada a la formación de educadores. La posibilidad de una educación continua en servicio – contextualizada, por tanto – hace de la EaD un valioso instrumento a la formación de educadores, de que ésta formación:

- no sitúe al educador como mero reproductor de conocimiento construido por otro, pero al contrario lo valore como importante sujeto social, en el contexto educativo.
- Respete la dimensión kairológica / vivencial del tiempo de cada alumno-educador, sin que la intencionalidad pedagógica de los formadores sobrepase las singularidades de cada uno de los alumnos-profesores;
- Ocurra de modo integrado a la práctica profesional, con la perspectiva de trabajo con proyectos, situando sus alumnos como sujetos de pesquisa;
- Esté en consonancia con principios de construcción colaborativa y solidaria de conocimiento, que realmente aporten valor al educador.

Tales proyectos pretendieron:

- Vivenciar los presupuestos de construcción contextualizados en EaD;
- Dar voces, más que ecos, a los alumnos educadores;
- Trabajar la formación de los alumnos-educadores como seres autónomos y no autómatas;

- Incorporar a los profesores-formadores en todas las etapas del proceso, respetando su función formadora.

Es importante recordar que proyectos audaces como los relatados en estas breves líneas no son económicamente tentadores, pues para que todo lo que se pretendió acontezca es preciso tener un menor número de alumnos-educadores por profesor-formador.

Sabemos que el abordaje perseguidos en tales proyectos no es económicamente tan viable como una abordaje *brodcastinnng*, bastante usual en EaD. Con todo, estamos convencidos del aporte cualitativo que proyectos este pueden dar a la formación de educadores. En éste escenario, ansiamos la manutención de una opción política que busca la calidad en la formación de educadores, de modo de continuar invirtiendo en proyectos de EaD que persigan nuevas perspectivas para esta formación, si lo que se desea es un real crecimiento del perfeccionamiento docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BELLONI, M. L. (1999). Educacao a distancia, Campinas, SP: Autores Associados.
- CORTELAZZO, I.B.C. (1996). Redes de Comunicacao e Educacao Escolar: a atuacao dos profesores em comunicacao telemática. Sao Paulo: Faculdade de Educacao da Univesidade de Sao Paulo. Disertacao, Maestrado.
- FREIRE, P. & Shor, I. (1997). Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- GUTIÉRREZ, F. & PRIETO, D. (1994). A Mediacao Pedagógica: educacao á distancia alternativa. Campinas, SP: Papyrus.
- HARASIM, L. et alii. (1997). Learning Networks : a field guide to teavhing and learning online. USA: MIT Press.
- LÉVY, P. (1997). As tecnologias da inteligencia: o futuro do pensamento na era da infromática. 4ª ed. Trad. C.A. Costa. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34.
- _____. (1998). A inteligencia colectiva. Trad. L. P. Rouanet. Soa Paulo, SP: Loyola.
- _____. (1999). Cibercultura. Trad. C.A. Costa. Sao Paulo, SP:Ed. 39.
- MACHADO, N. J. (1997). Cidadania e Educacao. Sao Paulo, SP: Escrituras.
- MATURANA, H. (1996). Desde la biología a la Psicología. 3ª ed. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- _____. (1997). El sentido de lo humano. 9ª ed. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- MATURANA, H. & VARELA, F. (1995). A árvore do conhecimento. Trad. J. P. Santos. Campinas, SP:Editora Psy.
- _____. (1997). De máquinas a seres vivos: autopoise, a organización do vivo. 3ª ed. Trad. J. A. Llorens. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. (2000). Novas Tecnologias e Mediacao Pedgógica. Campinas, SP: Papyrus.
- MORIN, E. (1998). Ciencia com consencia. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Beltran Brasil.
- OLIVERA, L. M. P. (1999) Rede de papéis: contribuicoes telemáticas á formacao do leitor critico. Disertacao de Mestrado, Programa de Educacao: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de Sao Paulo, Sao Paulo.
- OLIVEIRA, V. B. & OLIVEIRA, L. M. Comunicacao e complexidade. (2000). In: J.R.

- QUEVEDO, J.R. et al. Mobilidade, Comunicacao e Educacao: Desafios á acessibilidade (p. 107 – 116). Rio de Janeiro, RJ: WVA Editora.
- PAPERT, S. (1994). A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- RODRIGUES, L, OLIVERA, L. M. & FONTES, M. C. (2000). A Linguaje em Educacao a Distancia, via Tecnologia Digital. Documento elaborado a partir da vivencia reflexiva dl curso piloto desenvolvido no Projeto Nave: ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa.
- SCHÖN, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (ed.). Os professors e sua formacao (p. 77 – 91) Lisboa, Pt: Publicacoes Dom Quixote.
- SILVA, M. (2000). Sala de Aula Interactiva. Rio Janeiro, RJ: Quartet.

REFERENCIAS TELEMÁTICAS:

- NUNES, I. B. Nocoos de educacao a distancia
<http://www.colegioeinstein.com.br/ivonio1.html>
- SANDBOTHE, M. Interactivity, hypertextuality, transversality: a meduim – philosophical analysis of Internet. http://www.unijena.de/ms/tele/e_top.html
- SHERRY, L. Issues in Distance Learning.
<http://www.cudenver.edu/lsherry/pubs/issues.html>