

## **LA FUNCIÓN TUTORIAL DESDE LA ANTIGÜEDAD HASTA NUESTROS DÍAS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y MODELOS CLÁSICOS DE MONITORIZACIÓN PARA SU APLICACIÓN A CONTEXTOS DE *E-LEARNING***

Este capítulo esboza el problema de la fundamentación para construir una metodología adecuada para la formación *online*. En primer lugar, afirma que la mayor parte de las iniciativas de *E-learning* se desarrollan sin un método definido ni una estrategia adecuada. Por otra parte, analiza críticamente el papel que corresponde al modelo constructivista en relación con este problema, afirmando que este marco explicativo no es un método y cuáles son los problemas que se derivan de esta confusión. Por último, propone un marco teórico y epistemológico de referencia para la construcción de esta metodología procedente de la *paideía* griega. Los autores defienden que la búsqueda de un modelo de referencia como el que se desarrolla en la Antigua Grecia permite desarrollar un método basado en la importancia de un perfil docente “diferente” de los roles académicos tradicionales, que denominamos “tutor” y que presenta muchas similitudes con las figuras encargadas de monitorizar el aprendizaje tanto en la épica homérica como en la Grecia Clásica.

*Palabras clave: E-learning, Metodología de la formación online, Tutoría online, Formación basada en la web, Formación online, Enseñanza basada en la web, Factor Humano, Comunidad online, Fundamentación filosófica, Fundamentos epistemológicos.*

# LA FUNCIÓN TUTORIAL DESDE LA ANTIGÜEDAD HASTA NUESTROS DÍAS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y MODELOS CLÁSICOS DE MONITORIZACIÓN PARA SU APLICACIÓN A CONTEXTOS DE *E-LEARNING*<sup>i</sup>

Antonio Miguel Seoane Pardo y Francisco José García Peñalvo  
aseoane@usal.es, fgarcia@usal.es

GRupo de Investigación en InterAcción y E-learning (GRIAL). Universidad de Salamanca

## 1.- INTRODUCCIÓN. EL FRACASO DE UN *E-LEARNING* SIN MÉTODO

La formación *online* o *E-learning* supone una auténtica revolución en la manera de concebir las experiencias de aprendizaje tal como las conocíamos hasta hace pocos años. Sería largo de enumerar el conjunto de cambios que se producen en esta nueva modalidad formativa, que afectan tanto a elementos de carácter tecnológico, dinámicas de comunicación, factores sociales o nuevos roles docentes y discentes, como a la propia relación enseñanza-aprendizaje, el valor de los contenidos formativos o la propia metodología del proceso.

Sin embargo, a pesar de la euforia que ha desatado la formación *online* en los últimos años y que el desarrollo de herramientas, sistemas de formación y contenidos digitales ha sido y sigue siendo extraordinario, no puede ocultarse un cierto escepticismo o incluso cierta sensación de decepción cuando analizamos el nivel de satisfacción de los usuarios y los resultados obtenidos en iniciativas formativas de formación *online*, si nos circunscribimos exclusivamente a los objetivos de aprendizaje realmente alcanzados. Porque lo importante de cualquier intervención formativa, sea del tipo que sea, electrónica, a distancia o presencial, no es otra cosa sino lograr determinados objetivos en términos de aprendizaje: no basta la constancia de haberlos enseñado; necesitamos la seguridad de que estos se han adquirido.

Como el *E-learning* es un tipo de aprendizaje caracterizado por la mediación tecnológica (no es que sea la *única* peculiaridad, pero nos centraremos de momento en este aspecto) y como lo aparentemente diferente respecto a otras modalidades de formación parece radicar en los elementos de esa mediación, cuando analizamos las causas de este escepticismo (o fracaso) solemos centrarnos exclusivamente en los factores tecnológicos: los entornos de aprendizaje no son los adecuados, los contenidos digitales no están bien estructurados, etc. En consecuencia, se destinan ingentes recursos materiales y humanos para perfeccionar estos elementos con la esperanza de mejorar la experiencia de aprendizaje, sin percatarnos de que la solución al problema debe buscarse mirando en otra dirección.

Lógicamente, la evolución de estos factores de mediación tecnológica contribuirá a mejorar el contexto, como mejoraríamos la experiencia de aprendizaje si renováramos las pizarras, la iluminación o el equipamiento de un aula en un contexto tradicional. Sin embargo, todos sabemos que eso no es lo fundamental para lograr una formación de calidad. Y todos recordamos, echando la vista atrás en nuestra experiencia formativa, que nada o muy poco hemos aprendido *de* los elementos técnicos o logísticos de nuestras escuelas, pero sí mucho *con* nuestros buenos maestros y

nuestros compañeros. Así pues, la tecnología debe mejorarse, pero no podemos caer en la trampa de culpar únicamente a la herramienta por no ser capaces de alcanzar los objetivos deseados. La mediación tecnológica en el *E-learning* es precisamente eso, un medio, y en todo caso es un error de estrategia formativa el no haber contado con los recursos adecuados, o no haber sido capaces de adaptarnos a los medios disponibles. La herramienta es –o debemos procurar que sea– lo más neutra posible.

Con todo, si estudiamos la breve historia del *E-learning* podemos ya hablar de “generaciones” que han marcado su desarrollo hasta el momento en que nos encontramos, y cuya evolución nos permite predecir (suponiendo que tal cosa sea posible) hacia dónde nos dirigimos en el futuro inmediato (Seoane Pardo, García Peñalvo, Bosom Nieto, Fernández Recio, & Hernández Tovar, 2006: 43). Tras una primera generación marcada casi exclusivamente por el desarrollo de entornos tecnológicos y contenidos digitales, se ha transitado hacia una preocupación, en los últimos años, por el “modelo” de *E-learning* y, en consecuencia, a una preocupación por el desarrollo de estrategias de implantación e interoperabilidad de entornos de formación *online* con un modelo institucional para la universidad, la administración o la empresa. Aparece, pues, la pregunta por un modelo de eficiencia y de calidad. Sin embargo, asistimos a un momento en el que se produce una extraña paradoja: cuanto mayor es la mediación tecnológica, cuanto más implementamos nuestros sistemas y mejoramos los entornos y contenidos formativos con el propósito de disminuir la intervención de los roles docentes, peores son los resultados de aprendizaje. Se hace necesario transitar, pues, hacia lo que llamamos “segunda generación avanzada”, en la que la importancia del factor humano en la formación *online* desempeña un papel crucial, no sólo desde el punto de vista de la planificación y el diseño estratégico, sino especialmente como elemento presente en todos los estadios del itinerario formativo. La redefinición y centralidad de los roles docentes en el *E-learning* es la característica fundamental de esta fase generacional, en la que actualmente se encuentran muchas instituciones e iniciativas formativas preocupadas *realmente* por la calidad.

Así pues, la piedra angular que permite explicar el por qué de la decepción que ha suscitado el *E-learning* hasta ahora está en el factor humano. La gran falacia de la mediación tecnológica ha consistido en la creencia según la cual el papel mediador del profesor en el aprendizaje sería sustituido por la tecnología, cuando en realidad ésta ha de ponerse al servicio del docente, que es quien habrá de seguir desempeñando el principal papel mediador en el aprendizaje.

Este error, tan generalizado como grave, es la consecuencia de la transmutación de un paradigma formativo por otro de carácter “informativo”. En otras palabras, cabe decir que en el fondo de esta cuestión subyace una enorme confusión entre *información* y *formación*. Esta situación no es en absoluto nueva y se ha puesto sobre la mesa al analizar los problemas de otros paradigmas formativos “clásicos”, pero en la formación *online* se ha llevado hasta sus últimas consecuencias, probablemente por la emergencia de la llamada “sociedad de la información” y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, cuya denominación es absolutamente acertada, pero que en su aplicación a la formación parecen haberse dotado subliminalmente de pretensiones formativas. En efecto, un libro, un periódico, Internet o un material audiovisual pueden proporcionarnos información, pero nunca formación. La formación es una actividad específicamente humana que consiste, entre otras cosas, en la interiorización y asunción de determinada información con un propósito

significativo. Así pues, como se puede ver, la formación presupone la información, pero es más que eso. Por eso un material didáctico no puede “formar”. Eso sólo puede hacerlo el sujeto, quien se forma al interiorizar, al hacerse consciente del valor del contenido, al construir un universo significativo en su interior o, lo que es más frecuente, que el sujeto se forme gracias a la mediación de otros seres humanos que, bien de manera individual (con un maestro), bien de manera colectiva (en un grupo de alumnos o en el propio contexto social), contribuyen a que la información se convierta en experiencia formativa en la mente del individuo. Esta dicotomía puede parangonarse a lo que en términos filosóficos Aristóteles denominaba “entendimiento paciente” y “entendimiento agente” (Aristóteles, *De anima*, 430a 10-25; Tomás de Aquino, *Summa Theologica*, Primera parte, cuestión 79) o a la distinción cognitiva entre memoria y consciencia.

Así pues, la formación es más que información, y si queremos alcanzarla hemos de ir más allá de la mediación tecnológica y los objetos de aprendizaje para hablar de la interacción humana, tanto entre los alumnos como con los perfiles docentes, porque es ahí donde se encuentra el principio del éxito o fracaso de la mayor parte de las iniciativas formativas.

Así pues, parece que aún nos quedan dos grandes cuestiones sin resolver (o que quizá no hayan sido suficientemente bien definidas) antes de enfrentarnos al problema fundamental: por una parte, se hace necesario definir un modelo de interacción adecuado en la formación *online*, aprovechando que las herramientas a nuestra disposición posibilitan nuevas modalidades de comunicación hasta ahora imposibles (Seoane, García, Bosom, Fernández, & Hernández, 2007); por otro lado, nos encontramos con una inapropiada definición de las atribuciones y perfiles docentes en la formación *online*, cuando no asistimos directamente a una reducción drástica o eliminación de los mismos, que con frecuencia acaban por convertirse en meros dinamizadores y animadores del aprendizaje, como si fueran “cheer-leaders” de la formación. Absurdo, ¿verdad? Pero absolutamente cierto en muchos casos.

Pero el problema fundamental al que con frecuencia se enfrentan nuestras iniciativas de *E-learning* consiste en la ausencia total de un método adecuado para su desarrollo. Al hablar de la “segunda generación” del *E-learning* hacíamos referencia a un planteamiento estratégico del modelo de formación que requiere la entidad que lo implementa. Esta estrategia determina el “qué” y el “para qué”, pero sólo el desarrollo de una adecuada metodología permitirá desarrollar “cómo” se lograrán los objetivos prefijados.

Pero, ¿es realmente cierto que no se ha desarrollado una metodología para la formación *online* en todos estos años? Desde luego, un análisis de buena parte de las iniciativas formativas e incluso de la literatura especializada parece demostrarlo. Por una parte, si nos fijamos en un modelo puramente tecnocéntrico, en el que el destinatario accede a los conocimientos e “interactúa” con ellos sin otra mediación, no existe método alguno con propósito formativo, y todo lo más que podríamos afirmar es si se ha producido (o no) una buena secuenciación y organización de la información, y si el alumno ha sido capaz de responder adecuadamente a unos items de evaluación que demuestran la adquisición de esa información, pero no si se ha formado efectivamente. Así pues, por más que hagamos teoría sobre estos aspectos,

no estaremos caminando en la dirección adecuada en busca de un método para la formación.

Por otra parte, si prestamos atención a otras iniciativas basadas en una interacción humana predominantemente vertical (alumno-profesor-alumno) detectamos que no se produce un cambio sustancial respecto a determinados contextos presenciales, lo cual nos aboca a los mismos problemas de la presencialidad sin que, por el contrario, consigamos aprovechar las ventajas de un modelo de interacción y comunicación completamente diferente. Sería, en todo caso, un modelo similar al de la tutoría en la educación a distancia tradicional, que difiere notablemente del paradigma que buscamos para el *E-learning*.

Por último, si analizamos iniciativas y estudios sobre comunidades de aprendizaje, concepto clave para la definición del modelo formativo de muchas intervenciones de *E-learning* y sobre el que han hecho correr auténticos ríos de tinta, descubriremos que dichas comunidades favorecen un elevado grado de interacción y comunicación, pero no podremos evitar una cierta sensación de anarquía y de pérdida de tiempo en la mayor parte de estas agrupaciones colectivas. Existen, por decirlo en términos kantianos, muchas tesis y antítesis, pero pocas síntesis y, sobre todo, persiste una enorme dificultad para determinar quién ha alcanzado determinados objetivos formativos, y en qué grado. Por otra parte, falta un cierto criterio de autoridad (en el sentido latino del término *auctoritas*) que dificulta la selección de las mejores síntesis de la tarea comunitaria, porque existe la creencia (por lo general, ingenua) de que en estas comunidades se produce una síntesis final de conocimiento *per se*, cuando lo más común es que cada miembro aporte su visión del problema, pero no se produzca una conclusión ni un consenso sobre la misma, caso de producirse. Esto es así porque en los entornos de *E-learning*, aunque “transforman el espacio de interacción social [...], todavía no se ha llegado al conocimiento profundo sobre el ‘interior de los procesos de ese aprendizaje’” (Cecez-Kecmanovic & Webb, 2000:73). Por supuesto que las comunidades de aprendizaje, sobre todo cuando nos encontramos con individuos adultos y cualificados, son instrumentos de alta capacidad formativa gracias a las posibilidades de interacción y comunicación y a su virtualidad para favorecer contextos de construcción crítica y activa de conocimiento. Sin embargo, el problema de las comunidades de aprendizaje, al menos como se han venido configurando en buena parte de las experiencias precedentes, radica en su planteamiento excesivamente “democrático”. No basta con favorecer una presencia cognitiva y social en estas comunidades. Para poder diseñar, dirigir y alimentar la interacción en una comunidad de aprendizaje, es necesaria una fuerte presencia docente, que no tiene por qué influir en el carácter abierto y crítico de esas comunidades; es más, el factor clave para el éxito de estas comunidades estará en la capacidad del docente (al igual que en la docencia presencial) para crear un clima adecuado y que favorezca la constitución de una auténtica comunidad de aprendizaje, perfectamente monitorizada y bien estructurada (Garrison & Anderson, 2005:51).

Así pues, tenemos contextos, tenemos modelos de interacción y por supuesto tecnología, pero carecemos de métodos para el desarrollo de iniciativas formativas de calidad. Un método no es otra cosa que una guía o unas indicaciones sobre el camino que ha de seguir alguien para lograr unos objetivos determinados. En este caso, el método ha de entenderse en un triple sentido: en primer lugar, como el conjunto de indicaciones y estrategias que se ofrecen al docente para lograr los objetivos del

aprendizaje. En segundo lugar, deben existir reglas análogas para la correcta adquisición de los contenidos por parte del alumno: él también debe poseer su método. Por último, puesto que el *eLearning* favorece la construcción social del conocimiento, y el aprendizaje social es con diferencia el más significativo de todos cuantos existen, es necesario dotarse de un método para regular la interacción social con un propósito formativo, máxime cuando nos encontramos en un contexto “no natural” como el de los entornos virtuales de aprendizaje.

## 2.- EL CONSTRUCTIVISMO COMO META, PERO NO COMO MÉTODO

Una de las preocupaciones más serias e importantes de quienes teorizan sobre el *E-learning* es, sin duda alguna, la búsqueda de un modelo de referencia para el desarrollo de un paradigma formativo o, por decirlo de manera absolutamente simple, la receta para diseñar una formación *online* que funcione de verdad.

Por otro lado, una de las expresiones más manidas relacionadas con el *E-learning* (hasta el punto de perder por completo su sentido y utilizarse de manera completamente gratuita) consiste en el empleo del término “constructivismo” como sinónimo de prestigio, metodología cuidada y buen hacer. Es posible encontrarse con esta expresión en ensayos sobre enfoques metodológicos o teorías para la formación en red, en la explicación del diseño instruccional de una iniciativa, en la concepción de un objeto de aprendizaje o incluso (lo cual no deja de ser sorprendente) para publicitarnos las bondades de una herramienta de *software* destinada a la formación *online*.

Se trata de un asunto de no poca importancia, sobre el francamente han corrido ríos de tinta pero pocos consensos y menos resultados que avalen la teoría subyacente. Parece que hay una cierta tendencia a aceptar que el constructivismo social, libremente inspirado en las teorías de Vigotsky, Piaget, Bruner, etc., (Vygotski, 2003; Vigotsky & Kozulin, 2005; Bruner, 1998), es el modelo que suscita mayores adhesiones entre los entendidos en la materia, y si leemos algunas obras de referencia de los reconocidos expertos en la materia (Ardizzone & Rivoltella, 2004; Barberà, 2006; Garrison & Anderson, 2005; Marcelo, Puente, Ballesteros, & Palazón, 2002, p. ej.), así parece ser. Sin embargo, también hemos podido observar, al menos en contextos académicos, que existe cierto escepticismo entre la comunidad científica respecto a la funcionalidad de este modelo, de modo que nos encontramos ante una situación curiosa: el modelo vigente, por decirlo en términos de Kuhn (Kuhn, 2001) se encuentra claramente en la fase de *ciencia de crisis*, la fase de los paradigmas científicos en la que la comunidad sabe que el modelo no funciona, pero se sostiene en pie ante la ausencia de un modelo mejor, completo y operativo.

El problema está en que el constructivismo no es un método, ni siquiera una teoría, sino un marco explicativo (Coll et al., 2005: 8) que nos indica que el aprendizaje *de hecho* se produce en un contexto social, colectivo, y es el fruto de una construcción más allá de la conciencia solitaria del individuo. En realidad, las ideas de Vygotsky (Vygotski, 2003; Vygotski & Kozulin, 2005), como las de Bruner (Bruner, 1997, 1998) o incluso las de Dewey (Dewey & Caparrós, 2002; Dewey & Sáenz Obregón, 2004), forman parte de un contexto ideológico y filosófico que se desarrolla durante

el siglo XX, en oposición al individualismo metódico y las filosofías trascendentales de la conciencia que se desarrollaron hasta el siglo XIX, y que tuvieron su último gran exponente en el idealismo hegeliano. Planteamientos filosóficos en consonancia con lo que se acaba de exponer presuponen un nuevo tipo de racionalidad que sustituye un paradigma idealista por otro de racionalidad dialógica, comunicativa, social, y que podemos encontrar en pensadores clave del siglo pasado como Gadamer, Apel u Ortega y Gasset.

Así pues, el constructivismo explica, según los presupuestos ideológicos de su tiempo, cómo se construye el conocimiento en la mente humana. Pero esto no presupone la existencia de un método implícito ni que este marco explicativo pueda proporcionarnos dicho método por sí mismo. Por decirlo de manera muy simple, gracias a los pensadores cognitivistas y constructivistas sabemos *que* el proceso cognitivo se produce de determinada manera, lo cual no significa que ellos nos hayan indicado *cómo* lograr que nuestros alumnos adquieran las competencias y destrezas que programamos en una iniciativa de aprendizaje. He ahí la diferencia entre una explicación y un método: saber lo que ha ocurrido (e incluso saber por qué) y saber cómo volver a reproducirlo, adaptándolo a circunstancias de aprendizaje predeterminadas.

Así pues, ¿qué nos ofrece el constructivismo? ¿Para qué sirve?

La tesis que aquí se defiende postula que el constructivismo puede considerarse como una meta para el aprendizaje, incluso como una “tabla de validación” gracias a la cual podremos comprobar la solidez del aprendizaje adquirido por nuestros destinatarios. A lo sumo, podría constituir una guía o perspectiva para la elaboración de nuestra metodología formativa, pero en ningún caso hemos de confundir el fin con los medios que pretendemos utilizar para alcanzar nuestros objetivos. Así pues, el constructivismo no es válido como método, y queda pendiente la necesidad de desarrollar nuestra metodología para la formación *online*.

En cambio, en nombre del constructivismo se han generalizado determinadas prácticas en el *E-learning* que, amparadas en las supuestas bondades del paradigma formativo, encierran no pocas dificultades y son en cierta medida responsables del elevado índice de fracaso de las iniciativas formativas *online*. Veamos algunas de ellas.

## **2.1.- La excusa de un modelo centrado en el alumno**

Junto a expresiones como “metodología constructivista” es frecuente encontrar una referencia al “modelo centrado en el alumno”. En muchos casos la afirmación resulta ser cierta, pero el alumno acaba descubriendo que significa algo completamente diferente de lo que esperaba. En general, poner al alumno en el centro del aprendizaje suele ser una excusa para descargar sobre él todo el peso de la formación y proponerle un itinerario de autoaprendizaje con la menor asistencia posible. En efecto, si el alumno es el protagonista principal, él ha de desarrollar por sí solo la tarea de formarse. Tal es el sentido que posee “ocupar el centro” en muchas iniciativas de *E-learning*.

Un modelo en el que el alumno ocupa el centro del escenario formativo, lejos de suponer un privilegio y un estímulo, en muchos casos termina por ser todo un inconveniente y arroja resultados contrarios a los deseados. Por mostrarlo de manera gráfica, la posición central del alumno supone que todos los elementos orbitan a su alrededor y ninguno de ellos constituye un punto de referencia, sino que todos tienen como referencia al propio alumno. Esta imagen, que puede parecer un tanto extraña, resulta desconcertante para muchos destinatarios que no están habituados a un estilo de aprendizaje autónomo, a marcar su propio ritmo de aprendizaje y a adaptarse a las peculiaridades que ofrece el entorno, porque el entorno nunca se adapta a él.

Es cierto que este modelo de formación se adapta perfectamente a las peculiaridades de sujetos autodidactas y con una gran capacidad para convertir por sí mismos la información en formación. Sin embargo, la mayor parte de los individuos necesitan de una figura que ejerza de guía y le ayude a convertir la información en formación gracias a su mediación. En muchos casos esta mediación se produce “entre pares” (cuántos de nosotros hemos aprendido gracias a nuestros compañeros lo que nuestros maestros no habían sido capaces de hacernos entender), pero no debemos renunciar a una figura docente que, convenientemente adaptada al contexto, pueda realizar dicha mediación.

El estudiante, pues, no ha de ser el centro del aprendizaje sino el fin de esta labor, puesto que él es el destinatario de la intervención formativa. En todo caso, el archinominado centro debe ocuparlo ese elemento de mediación humana que aquí denominamos “tutor” y que adapta la iniciativa formativa (con todos sus componentes tecnológicos, académicos, didácticos y humanos) a las peculiaridades de cada destinatario, se encarga de garantizar la efectiva adquisición de las competencias y destrezas previstas para la iniciativa formativa, y es el responsable último (por encima incluso de alumno, con frecuencia) de que se alcancen los objetivos formativos previstos.

## **2.2.- Para que se produzca aprendizaje social no basta con la existencia de una comunidad**

Otra de las presuntas bondades de numerosas iniciativas de formación en red que exhiben un enfoque constructivista es la garantía de éxito formativo basado en dinámicas de trabajo en comunidad. Congregar en una misma sala a un centenar de magníficos músicos no convierte a esa asamblea en una orquesta, como tampoco puede considerarse una tripulación a un conjunto de marineros enrolados en un mismo barco. Para que exista una comunidad *real* (musical, náutica, deportiva o de aprendizaje) necesitamos mucho más que un conjunto de individuos relacionados en un mismo contexto espacio-temporal o “virtual”. En efecto, como afirmaban los psicólogos de la Gestalt, inspirados en la vieja discusión que ya iniciara Aristóteles en la *Metafísica* (1028a-1041b), *el todo es más que la suma de las partes*.

Nadie se sorprenderá si afirmamos que el contexto social constituye una de las formas más eficientes y habituales de aprendizaje, como demuestra la manera en que adquirimos el conocimiento de nuestra lengua materna -sin necesidad de inscribirnos en ninguna institución educativa- logrando un dominio francamente notable de la misma. Sin embargo, cuando ponemos a interactuar a un conjunto de personas en una



iniciativa formativa, no tenemos garantía alguna de que se vaya a constituir una auténtica comunidad de aprendizaje. Las comunidades de alumnos son sociedades artificiales, y convertir una “suma de las partes” en un “todo” es algo francamente complejo. Así pues, obligar a trabajar en grupo no presupone que se vaya a constituir una comunidad de aprendizaje. Este problema lo conocen muy bien los tutores y expertos en dinámica de grupos virtuales que con frecuencia obtienen, empleando estrategias idénticas en grupos aparentemente análogos, resultados de aprendizaje completamente dispares, tanto en términos individuales como colectivos. Convertir un grupo de alumnos en una comunidad de aprendizaje es todo un arte, como lo es convertir a un centenar de músicos en una orquesta. Puede que incluso resulte más difícil lo primero que lo segundo, pero esto lo dice alguien que jamás ha dirigido una orquesta.

Las dinámicas que se establecen en una comunidad de aprendizaje son complejas y requieren de un estudio pormenorizado. Existen magníficos trabajos sobre comunidades de aprendizaje (destacamos sólo (Wenger, 1998, 2001), entre otros muchos) pero no existe método alguno capaz de garantizarnos que seremos capaces de reproducir o construir una comunidad eficiente. Sin embargo, sí podemos afirmar que abrir foros de debate y promover el trabajo en equipo no es suficiente para constituir una comunidad de aprendizaje y “construir” un contexto de aprendizaje social. Es fundamental que una colectividad esté bien liderada y sólidamente estructurada para que puedan desarrollarse pautas de comportamiento que acaben por convertir a esta suma de las partes en un todo que funcione como una auténtica comunidad. En otras palabras, las posibilidades de éxito en la constitución de comunidades de aprendizaje *online* (o presenciales, no hay diferencias significativas a este respecto) se incrementan cuando partimos de una situación en la que existen roles docentes que regulan los flujos de comunicación, establecen las pautas y ritmos de aprendizaje y fomentan la participación activa de los integrantes. La *construcción* del aprendizaje en una comunidad es una tarea compartida, no sólo por todos y cada uno de los alumnos que la integran, sino por estos y el tutor o tutores que lideran la comunidad en cuestión. Se trata de lograr una dinámica o modelo, que algunos estudiosos denominan socio-constructivista, en el cual el resultado de la construcción social no es responsabilidad de los alumnos ni de los docentes (el modelo no está centrado en el alumno ni en el profesor) sino que es el producto de la interacción entre contenidos de aprendizaje, cuerpo docente y alumnos (Barberà, 2006) (p. 163) mediante un diseño de actividades que fomenten la adquisición de competencias y destrezas y que posean un enfoque eminentemente práctico que favorezca esta interacción.

### **2.3.- Las herramientas no construyen**

La tercera de las prácticas habituales que se pueden observar en muchas iniciativas inspiradas en el constructivismo es la utilización de herramientas tecnológicas y métodos que se postulan como constructivistas *per se*. Es bien conocido que el constructivismo, y especialmente el constructivismo social, es el modelo teórico de referencia para muchos desarrolladores de *software* para la gestión del aprendizaje *online*, especialmente en el ámbito del código abierto u *open source*. Posiblemente el más conocido de los sistemas de gestión del aprendizaje de este tipo, Moodle (<http://moodle.org>), confiesa en la página principal que su Filosofía es la “pedagogía

construccionista social” basada en cuatro conceptos subyacentes: *constructivismo*, *construccionismo*, *constructivismo social* y *conectados y separados* (Moodle, 2007). El propio impulsor de esta herramienta, Martin Dougiamas, afirma que su modelo de referencia a la hora de diseñar Moodle ha sido el análisis de comunidades de aprendizaje basadas en el constructivismo y construccionismo social (Dougiamas & Taylor, 2003).

Sin embargo, ni la utilización de Moodle ni la de ninguna otra herramienta de *E-learning* garantiza una construcción social ni fomenta la consecución de objetivos determinados. La intencionalidad de quien construye una herramienta no tiene nada que ver con el uso que los usuarios pudieran hacer de ella y los resultados correspondientes. ¿Acaso Alfred Nobel es responsable del uso bélico de la dinamita, un compuesto cuya utilidad original era evitar los constantes accidentes en las minas por la inestabilidad de la nitroglicerina? Del mismo modo, las herramientas que utilicemos pueden ser más o menos adecuadas a los propósitos y estrategias formativas de nuestras actividades, pero *en sí mismas* no nos van a garantizar en absoluto un aprendizaje constructivista. Más aún, podría decirse que el tipo de herramientas que utilicemos es prácticamente irrelevante (siempre que cumplan unas mínimas condiciones) en comparación con la importancia de un buen diseño instruccional, una correcta estrategia formativa y un buen equipo humano que lidere el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, nos vemos obligados a reconocer que el modelo no funciona, o al menos no funciona como esperaríamos que lo hiciera. La búsqueda de un marco teórico de referencia para construir un *modelo de E-learning* es nuestro “vellocino de oro” o el “santo grial” de la formación *online*. Puede que se trate más de lo segundo que de lo primero, porque al menos sabemos que Jasón pudo traer el vellocino de vuelta a casa, pero el grial sigue siendo un misterio del que muchos hablan pero nadie ha visto.

¿Por qué no funciona el modelo de referencia? Una de las causas podría ser que, suponiendo que aceptemos que el conocimiento se produce en el ser humano tal y como explican los constructivistas, es decir, como el resultado de una serie de estímulos que ocurren en el entorno social del sujeto, que construye y aglutina toda esa información de manera significativa en torno a su experiencia vital, el problema está en que no sabemos cómo funciona esta construcción, cómo y por qué se produce en el cerebro humano y qué mecanismos la desencadenan. Esto equivale a decir que sabemos *que* llueve pero no *por qué* lo hace, pues en ese caso no estamos capacitados para reproducir las condiciones necesarias para que el fenómeno se produzca.

Por otra parte, los modelos teóricos de referencia (no sólo el constructivismo) son demasiado complejos como para que funcionen en situaciones prácticas y reales, y todos ellos tienden a rodearse de un excesivo aparato epistemológico imposible de manejar en la práctica. No vamos a extendernos más en este aspecto, porque es otro el propósito de estas pocas páginas.

Asumamos, pues, que una iniciativa de formación *online* de calidad ha de plantearse como fin que los alumnos logren un aprendizaje significativo, activo y construido en un contexto social siempre que sea posible, en el seno de una comunidad de aprendizaje. Sin embargo, para lograr este objetivo hemos de evitar tres grandes obstáculos que, como un árbol frente a nuestros ojos, puede evitarnos ver el bosque.

Por una parte, la afirmación de un modelo centrado en el alumno no garantiza en absoluto que se produzca una *construcción* (y menos una construcción “social”) de conocimiento, sino que con frecuencia lo dificulta. Por otra parte, asistimos a una frecuente confusión entre trabajo en grupo y comunidad de aprendizaje, o entre *colectividad* y *comunidad*. Por último, hemos podido demostrar que el uso de determinadas herramientas no condiciona en absoluto la construcción social del conocimiento, porque esta depende de las modalidades de interacción que se produzcan en la dinámica de las actividades formativas; así pues, *son cosa de humanos, no de máquinas*.

En definitiva, el aprendizaje (en *E-learning* o en entornos convencionales) es el producto de una interacción social que, como tal, cuenta con unas reglas, roles y estructuras definidas. Para extraer de ella todas sus potencialidades, debe ser correctamente moderada y liderada por un perfil profesional de carácter docente y bien específico, que desempeña un papel especialmente importante en la formación *online*, y del cual depende en gran medida el éxito de nuestras iniciativas.

La metodología de nuestras iniciativas de formación en red, por tanto, ha de girar en torno a la figura central y catalizadora del tutor.

### **3.- EN BUSCA DE UN FUNDAMENTO PARA EL MÉTODO. APORTACIONES DESDE LA *PAIDEÍA* GRIEGA**

Teniendo en cuenta cuál es el presupuesto de partida de estas páginas, a saber, la importancia de la monitorización del aprendizaje a través de un perfil profesional especializado, en cuya labor recaerá el mayor peso de la metodología de la formación, resulta evidente que no nos encontramos ante una figura docente tradicional, al menos tal como la entendemos en nuestros sistemas escolares actuales. Se trata, pues, de un profesional cuya misión principal no es la emisión de conocimientos sino garantizar que estos se alcanzan por parte de los destinatarios, en un contexto activo, participativo y significativo. En nuestra opinión, buena parte del éxito o fracaso de las iniciativas de formación *online* dependerán de que contemos o no con este tipo de profesionales, convenientemente insertados en un contexto de planificación de la formación sólido y bien estructurado.

La gran pregunta ahora es la siguiente: ¿ha existido a lo largo de la historia de la educación un perfil profesional de tales características? ¿Disponemos de algún modelo que pueda servirnos de referencia, y desde el cual podamos desarrollar el papel que corresponde a nuestro docente de calidad en las iniciativas de *E-learning*?

Nuestra respuesta es claramente afirmativa. En efecto, en la Antigua Grecia podemos encontrar modelos “docentes” cuyas características, a pesar de formar parte de un contexto tan diferente del actual y que ni tan siquiera es homogéneo, resultan extraordinariamente interesantes para la labor que aquí nos ocupa, que no es otra sino la de diseñar un perfil docente adecuado a la metodología de la formación *online*. De manera muy breve, y simplemente a título ilustrativo, esbozaremos a continuación el perfil “profesional” de estos personajes que servirán de inspiración para la construcción de nuestro docente *online* y su metodología.

### 3.1.- El mentor como maestro del héroe homérico

Uno de los primeros testimonios de relación maestro-discípulo y, por tanto, de interacción entre perfiles docentes y alumnos en un contexto de aprendizaje de que tenemos noticia en la cultura occidental tiene su fuente en la mitología griega y en la épica homérica. Los héroes de la épica adquieren su grandeza tanto por su estirpe como, lo que resulta más interesante todavía, por la presencia e importancia de sus maestros, quienes no sólo les forman y les preparan para enfrentarse a las hazañas de una vida heroica, sino que incluso realizan un seguimiento constante de las acciones de sus discípulos, interviniendo cuando estos más les necesitan.

Aquiles fue instruido nada menos que por el centauro Quirón y por su madre, la diosa Tetis; esta última intervino incluso en el momento en el que el héroe dudaba de si debía acudir o no a la Guerra de Troya, ayudándole a sopesar la decisión. En efecto, Aquiles debía elegir entre dos modos de vivir y de morir: por una parte, si decidía quedarse contraería matrimonio, tendría hijos y envejecería como un rey, y tras su muerte le recordarían sus descendientes. Por el contrario, si decidía acudir a la guerra, moriría joven y sin descendencia, pero toda la humanidad admiraría para siempre sus hazañas. De todos es bien conocido el resultado de su elección. Ulises, por su parte, recibe la guía permanente de la diosa Atenea, quien se le aparece en varias ocasiones para aconsejarle, como en el momento de su regreso a Ítaca, en el que le convierte en un mendigo y le propone un plan para acabar con los pretendientes que acosan a Penélope y dilapidan su patrimonio.

En estos casos nos encontramos con figuras que aparecen en la vida de los héroes homéricos, que sin duda son de mayor rango e importancia que sus discípulos pero que no eclipsan las acciones de sus tutelados sino que, antes al contrario, las ensalzan poniéndoles ante circunstancias de las que serán capaces de salir airoso y magnificados por su valor y su preparación. No cabe duda de que el protagonismo no es del maestro sino del discípulo, pero tampoco puede negarse que la presencia constante del maestro, la seguridad que produce en el héroe saber que alguien vela por él y se aparece cuando más lo necesita, incluso poniéndole ante situaciones complejas de las que ha de extraer nuevas enseñanzas, constituye un modelo de formación y tutoría permanente que es característico de la *paideía* griega.

Sin embargo, el ejemplo más característico y del que podemos extraer mayores conclusiones es el de la relación entre Méntor y Telémaco, en *La Odisea*.

Según nos cuenta Homero en *La Odisea*, Ulises dejó su patria para combatir en la Guerra de Troya cuando su hijo Telémaco prácticamente acababa de nacer. Antes de partir, el héroe encomendó a su amigo Méntor el cuidado de su hijo y sus bienes hasta su regreso, que no se produciría hasta veinte años después. Lo más curioso del caso es que, a pesar de que Méntor no es ni mucho menos un personaje principal en la épica homérica, su figura encarna sabiduría, confianza, consejo, enseñanza, protección, asunción de nuevos retos, invitación al valor... (Anderson & Shannon, 1995: 25; Carruthers, 1993: 9). La autoridad e influencia de Méntor sobre Telémaco era de tal magnitud que incluso la diosa Atenea se transfigura en la efigie del viejo maestro para persuadir al hijo del héroe para que se lance en busca de su padre.

El papel que desempeña Méntor en la formación de Telémaco no queda suficientemente claro en el poema homérico, y ésta es precisamente una de las cuestiones más interesantes al respecto. En cualquier caso, lo más relevante no es si Méntor (o Atenea) es el auténtico “profesor” del hijo de Ulises. Resulta realmente curioso que Méntor aparezca mencionado sólo unas pocas veces en *La Odisea* y que no sepamos muy bien cómo “realmente” se ocupó de la educación de Telémaco. Lo verdaderamente importante es que Telémaco alcanza la madurez necesaria como para saber cómo enfrentarse a los pretendientes de su madre Penélope y para ayudar a su padre a consumir su venganza final por los años de humillación hacia su familia. Telémaco se convierte en un hombre gracias a la presencia constante de un anciano cuya misión no fue otra que la de permanecer en la sombra “tutorizando” cada uno de sus pasos, ayudándole a resolver cada una de sus vicisitudes manteniéndose a una cierta distancia y sin sustituirle en la resolución de sus propios problemas, porque nadie excepto uno mismo puede conducir su propio destino. De hecho, este papel algo velado, secundario pero crucial, que correspondió a Méntor, no ha variado demasiado respecto al de los excelentes “mentores” de los estudiantes de iniciativas de *E-learning* en la actualidad.

Desde el punto de vista etimológico, hallamos que el término griego “*méntor*” produce en latín “*monitor*”. El verbo “*maneo*” (mostrar, indicar) procede de la raíz indoeuropea \**man* (pensar, saber). Así pues, el personaje homérico es una antropomorfización de esta idea: sabiduría (Little, 1990:298), pensamiento, conocimiento (y en consecuencia “saber hacer, pues para los griegos el saber estaba indisolublemente ligado a la acción), personificadas en un anciano cuya finalidad es la transmisión de estas competencias a su discípulo.

En la figura del viejo *Mentor* encontramos, pues, una excelente personificación del papel que debe desempeñar el perfil docente de la formación *online*. Desde su papel secundario, cediendo el protagonismo al discípulo, invita sin embargo a éste a actuar, a resolver los problemas y a aprender mediante la acción. El aprendizaje, según los principios de la *paideía* griega, no se basaba en la adquisición de conocimientos teóricos ni en habilidades prácticas concretas, sino que debía orientarse a la consecución de la *areté*, aquello que posteriormente los latinos tradujeron por *virtus* y que, erróneamente, a través del cristianismo, llegó a Occidente convertido en “virtud”. La *areté* en época homérica estaba relacionada con los valores propios del caballero, el noble guerrero, y era una mezcla de ideales morales y marcialidad. Luego, en época clásica, la *paideía* transforma el sentido de la *areté*, adquiriendo un enfoque más humanista y político. Entonces, la “excelencia” (traducción más correcta del término griego que “virtud”) consiste en la adquisición de todos los valores que hacen de un hombre un ciudadano, un ser capaz de moverse con soltura en la *pólis* y participar activamente en la vida de la ciudad. Así pues, para los griegos, la educación (entendida como una actividad orientada a la práctica y a la ciudadanía, y no como un simple aprendizaje de contenidos) es la clave de la evolución de una civilización, y desde sus orígenes ligados a la épica caballerescas hasta su esplendor en la democracia ateniense, aparece como el motor de la cultura griega. Tal era la importancia de la educación (de este tipo de educación) en la Antigua Grecia (Jaeger, 2001).

### 3.2.- El paradigma pitagórico de construcción del conocimiento y su “sistema” de aprendizaje

La primera gran escuela de conocimiento y, por decirlo así, la primera comunidad de aprendizaje de la civilización occidental es la escuela pitagórica. Su influencia en la Antigüedad fue extraordinaria, y su investigación ha proporcionado conocimiento que seguimos estudiando en nuestras escuelas. En ella se formaron nada menos que Platón e, indirectamente, a través de él, Aristóteles, quienes instituyeron también sus respectivas escuelas, que perduraron durante siglos. Tras la muerte de Aristóteles, en la época helenística, proliferaron nuevas escuelas, cada una con su método, su ideario y sus conocimientos. Es, pues, una época de efervescencia epistemológica y didáctica que merece la pena estudiar con profundidad.

En relación con la escuela pitagórica, nos detendremos únicamente a analizar algunos aspectos que consideramos relevantes para el tema que nos ocupa. Se ha escrito muchísimo sobre el pitagorismo, apasionante y enigmática escuela tanto por la personalidad de su fundador, Pitágoras de Samos, como por el carácter cerrado, pseudo-religioso y a la vez puramente científico de sus enseñanzas (Guthrie, 1994).

El primer aspecto que destacamos es que el pitagorismo es una *comunidad cerrada*. Lógicamente la mayoría de las escuelas lo son, es decir, no imparten al primero que pasa por la puerta sino a los miembros más o menos permanentes de la colectividad. Sin embargo, el pitagorismo era especialmente hermética y presumía de ello, exigiendo incluso una serie de rituales iniciáticos de carácter más o menos religioso que debían compartir todos sus miembros. Digamos que para poder encajar en la escuela pitagórica había que reunir una serie de requisitos, sin los cuales no era posible entrar en ella. Como es natural, tendríamos que detenernos aquí a analizar los motivos de este hermetismo y las razones por las cuales los pitagóricos mezclaban este carácter sectario con su investigación científica, pero eso tendremos que dejarlo para otra ocasión. Sin embargo, la idea de unos “pre-requisitos”, de un ideario que los potenciales alumnos deben conocer (y que si no comparten no podrán aprovechar su paso por la escuela) es algo que de los pitagóricos heredó Platón, quien, en el frontispicio de su Academia, según dicen, había hecho escribir “que no entre aquí quien no sepa matemáticas”. Quizá también deberíamos inscribir nosotros lemas por el estilo en nuestros frontispicios. Luego hablaremos de ello.

El segundo aspecto interesante del pitagorismo consiste en la *división de sus alumnos en dos clases*: los llamados *acusmáticos* (del verbo griego *akoúo*, que significa “escuchar”), es decir, los “oyentes”, y los *matemáticos* (*mathémata*, en griego, significa “las cosas que se aprenden”, de ahí procede el término “matemática”, que alude al “aprendizaje” en general), que de manera un tanto coloquial podíamos denominar “los aprendidos”. Estos últimos, como habían aprendido, podían también profundizar en el conocimiento dentro de la escuela y, consecuentemente, enseñar y transmitir conocimiento.

Así pues, entre los pitagóricos teníamos ya, por decirlo así, estilos de aprendizaje o, mejor dicho, grados de aprendizaje. Hoy lógicamente lo vemos de manera diferente, pero el hecho de que no todos los miembros de una escuela en la Antigüedad aprendieran de la misma manera, y así estuviera establecido, nos hace darnos cuenta de que el asunto de los “estilos de aprendizaje” no es tan nuevo. Unos estudiantes son más introvertidos y tienen un estilo más pasivo, oyente o “*lurker*”, decimos ahora en

*argot E-learning*; otros, en cambio, son más activos, participativos, aprenden y enseñan a la vez. *Nihil novum sub solis*.

El tercer aspecto relevante que destacaremos aquí es el fuerte, fortísimo *sentido de comunidad* de la escuela pitagórica. Esto, unido a su carácter hermético, le confiere un cierto halo de misterio; la comunidad era cerrada hasta tal punto que los pitagóricos tenían prohibido revelar sus conocimientos fuera de la escuela. De hecho, bastantes de los conocimientos de los pitagóricos tardaron siglos en difundirse y, de no ser por la labor “publicitaria” que Platón hizo indirectamente a través de su escuela, es posible que el pitagorismo no hubiera obtuviera la repercusión que luego alcanzó.

Ahondando en el tema de la comunidad resulta curioso que, según el ideario pitagórico, no era importante *quién* obtenía el conocimiento dentro de la comunidad o quién era el *autor* de tal o cual descubrimiento científico. De ese modo, todos los conocimientos generados dentro de la escuela se atribuían sistemáticamente a Pitágoras, de modo que el conocimiento no era propiedad de ninguno de sus miembros, sino de toda la comunidad. Los pitagóricos eran conscientes, hace 2.500 años, de que el conocimiento no se construye en solitario, sino que es el producto de una interacción social: un trabajo en equipo. La idea de la construcción del conocimiento tampoco es nueva en absoluto. La mayor parte de las escuelas del pasado (ya sean artísticas, científicas, etc.) están llenas de ejemplos de atribuciones de la tarea de los miembros de la comunidad al líder de la misma, porque en el fondo es su labor al frente de la comunidad la que estimula la creatividad de la escuela.

Por último, y estrechamente vinculado con el aspecto anterior, el pitagorismo se caracteriza por el *gran liderazgo que ejerce la arrolladora personalidad del maestro*. Las anécdotas sobre Pitágoras son extraordinariamente interesantes, y basta leer cualquier libro sobre él o su escuela para darnos cuenta de hasta qué punto la influencia y el carisma del fundador ha sido determinante para crear una colectividad que sobrevivió al maestro durante siglos, manteniendo el espíritu inicial con que éste la creó. Todo en la escuela pitagórica gira en torno a Pitágoras.

Una vez que hemos destacado y analizado brevemente algunas características de la escuela pitagórica, veamos ahora cómo estas características tienen su relevancia a la hora de plantearnos un marco teórico para el *E-learning*.

### *3.3.1.- Excursus: hacia las comunidades de aprendizaje online y la construcción del conocimiento en contextos de E-learning. Una visión pitagórica*

Una vez que hemos explicado brevemente algunas de las características de la escuela pitagórica, nuestra intención ahora es precisar cómo podemos adaptar estas características a nuestro propósito a largo plazo, un propósito que excede con mucho las pretensiones de estas páginas: la búsqueda de un marco teórico de referencia “definitivo” para el *E-learning*.

Por el momento, pues, nos conformaremos con exponer las cuatro características señaladas en el modelo pitagórico, aplicadas a nuestro planteamiento teórico de la formación *online*, lo cual equivale a ofrecer una “visión pitagórica”, si bien reducida y esquemática, de la construcción de comunidades de aprendizaje para *E-learning*, a modo de *excursus* dentro de un capítulo que no trata de las comunidades, sino de la figura del tutor.

La primera característica que extraemos de la concepción pitagórica es la creación de comunidades de aprendizaje “cerradas”. Nótese que esto no equivale a crear comunidades de élite intelectual ni de ningún otro tipo. Lo que se afirma es que la comunidad ha de ser estable, sin cambios continuos en las entradas y salidas de nuevos miembros, que dificultarían la misión de aprendizaje por la pérdida de la empatía que se acaba generando entre los miembros que comparten una misma comunidad. Lo contrario, una comunidad abierta y no cohesionada, genera dificultades de aprendizaje y disturba el clima de trabajo colaborativo que perseguimos en nuestras iniciativas de *E-learning*. Es importante, pues, que los integrantes de la comunidad compartan unas normas y unas actitudes, que van desde el compromiso ético hasta la solidaridad comunicativa, que se consiguen especialmente en comunidades cohesionadas y estables.

Por otra parte, como bien sabían los pitagóricos, no todos aprenden de la misma manera ni tienen el mismo grado de madurez intelectual como para realizar del mismo modo las mismas tareas. Así pues, en nuestras comunidades de formación *online* podemos encontrarnos con estilos de aprendizaje bien diferentes, desde los más *akusmáticos* (hoy se llaman *lurkers*), que pueden estar aprendiendo e incluso comparten en cierto modo el espíritu del equipo pero que, por razones que aquí no podemos detenernos a analizar, no manifiestan explícitamente esa colaboración, hasta los activos y “líderes”, que *necesitan* participar para sentirse integrados en la comunidad. Ambos estilos (y todos los demás) deben ser tenidos en cuenta y valorados en su justa medida, explotando en cada caso las ventajas de cada uno.

A pesar de lo que hemos dicho en relación con los estilos de aprendizaje, la construcción del conocimiento por parte del sujeto es algo que depende tanto de la asimilación personal y reflexiva de los contenidos de aprendizaje como de las dinámicas sociales y la interacción con la colectividad. Así pues, tanto o más importante que el aprendizaje resultante por el individuo resulta ser el aprendizaje colectivo, aquel que nos permite ver el nivel que el grupo ha alcanzado como tal. El todo es más que la suma de las partes, reza el aforismo filosófico. Y es bien cierto.

Para concluir, el mensaje más importante de todos es que, al igual que Pitágoras representaba una figura de liderazgo dentro de la escuela, que otorgaba sentido a toda la labor de cada uno de los miembros y motivaba con su carismática personalidad a sus discípulos, las comunidades de aprendizaje no pueden ni deber ser simples agrupaciones de aprendices. Estas comunidades tienen que estar construidas en torno a la figura de un tutor, cuyo liderazgo es uno de los elementos clave de las iniciativas formativas en red, tal como ya hemos puesto de manifiesto en otras ocasiones (Seoane, García, Bosom, Fernández, & Hernández, 2007; Seoane Pardo & García Peñalvo, 2006; Seoane Pardo, García Peñalvo, Bosom Nieto, Fernández Recio, & Hernández Tovar, 2006).

### **3.3.- La educación del hombre como ciudadano: los sofistas y Sócrates**

Hacia la segunda mitad del siglo V a.C., y especialmente en el último cuarto, se produce una auténtica revolución en la manera en que se concibe la educación en Grecia, concretamente en Atenas. Los cambios económicos, sociales y políticos que



se producen en la ciudad favorecen la aparición de nuevas necesidades sociales y una demanda de formación bastante generalizada, muy por encima de la que hasta ahora se venía recibiendo en el ámbito familiar, que sólo alcanzaba un cierto nivel en los estratos sociales más elevados. Esta demanda creciente favorece la llegada de los sofistas a Atenas, quienes desencadenan toda una revolución en la manera de concebir la formación y, desde luego, suscitan una enorme controversia que, incluso en la actualidad, sigue sin ser analizada con la suficiente neutralidad.

No pretendemos hacer aquí un estudio de lo que supuso para la educación la llegada de los sofistas a Atenas. Existen diversos ensayos (por lo general bastante críticos con la labor de estos pensadores) a los que se puede hacer referencia para un análisis más pormenorizado, desde los más genéricos de William K. C. Guthrie (Guthrie, 1971, 1994; Guthrie & Torner, 2002), Mario Untersteiner (Untersteiner, 1954) o Jacqueline de Romilly (Romilly, 1997) hasta los que tratan aspectos concretos como su papel en la Retórica Griega (Kennedy, 1963). Sí es nuestra intención, por el contrario, llamar la atención sobre una concepción de la educación en la que tanto los sofistas como Sócrates coinciden, y que tiene que ver con el carácter activo, social y político que ésta posee. También incidiremos en algunas de las diferencias que pudieran resultar interesantes para el propósito de estas páginas.

Al igual que ocurría en la época homérica, el propósito fundamental de la educación para los sofistas y Sócrates no es otro que lograr la excelencia, la *areté*. Sin embargo, y aún manteniendo una cierta visión competitiva de la excelencia (es decir, un planteamiento según el cual la *areté* se demuestra en la superioridad sobre otros hombres debido a su origen caballeresco y guerrero, como vimos en el apartado anterior), el significado del término experimenta una variación significativa. En esta época se vincula la *areté* al éxito social y político y, por tanto, el objetivo fundamental de la enseñanza no es otro que el de formar buenos ciudadanos, conscientes como son los griegos de esa época de la importancia de la interacción social y política. Así pues, el aprendizaje no es algo erudito ni privado, sino que tiene que tener una utilidad social, pública; en cierto sentido, además, se trata de una tarea emancipadora, porque garantiza el éxito y la progresión social. Y, lo que quizá es más importante, la utilidad del aprendizaje se percibe de manera inmediata, en la aplicación al contexto social.

En lo que sí discrepan Sócrates y los sofistas es en la posibilidad de que la *areté* se pueda enseñar. Según Sócrates, es más bien una cualidad del alma que se posee o no se posee y que, como máximo, el “maestro” puede ayudar a encontrar en el interior del propio discípulo mediante el método dialógico socrático conocido como *mayéutica*. Sin embargo, los sofistas consideran que es posible enseñar de manera reglada y estructurada todo lo que se necesita para ser un ciudadano excelente; esta enseñanza, claro está, pasa entre otras cosas por la retórica, porque una de las claves del éxito social en una civilización como la griega pasa por la admiración y el respeto hacia quienes poseen una dicción hermosa y persuasiva, lo que hoy llamaríamos personas *carismáticas*. Claro que esto nos podría llevar a la discusión sobre si el carisma se puede enseñar o no, y de este modo regresáramos a la polémica entre los sofistas y Sócrates, pero permítasenos obviar por el momento la cuestión.

Protágoras, según el homónimo diálogo platónico, utiliza el mito de Prometeo para mostrarnos que todos los humanos poseemos la virtud política por mandato del mismo Zeus, quien incluso ordena que todos los hombres la cultiven y la practiquen,

so pena de ser eliminados de la ciudad (Platón, *Protágoras*, 320d-322d). Sin entrar a valorar si la virtud política se puede enseñar o no, el hecho relevante es que la educación se define como una actividad orientada hacia lo social y, por encima de todo, a la interacción de los ciudadanos en un contexto político en el que el dominio del lenguaje y la retórica desempeñan un papel fundamental. La relación enseñanza-aprendizaje es una actividad eminentemente lingüística.

En cuanto a Sócrates y su método particular de enseñanza, hay algunos elementos diferenciales sobre los que queremos llamar la atención (dejando a un lado la polémica con los sofistas por el momento). La mayéutica socrática es un método basado en el diálogo, en el arte de preguntar al discípulo para que sea éste el que sea capaz de encontrar sus propias respuestas de modo que, según el viejo maestro de Platón, en realidad el maestro no enseña nada al discípulo sino que simplemente le ayuda a encontrar por sí mismo las respuestas que, en realidad, ya se encontraban en su interior.

Lo realmente interesante de esta metodología es que favorece que sea el alumno el que responda a las preguntas y resuelva las cuestiones. El método del maestro consiste en saber preguntar e incitar al discípulo a buscar las respuestas. En realidad es más un estímulo y una guía que un libro abierto en el que encontrar la solución a los problemas. Incluso si lo es (que probablemente lo sea), la virtud del maestro consiste en hacer creer al alumno que ha encontrado por sí mismo la respuesta a las cuestiones que se le habían propuesto. Se trata de una metodología que cede el protagonismo al alumno sin que el maestro desaparezca; éste siempre está ahí, dispuesto a orientar y dar consejo.

Así pues, el método socrático puede definirse como dialógico, procesual (entendemos el aprendizaje como un proceso) y proactivo. Estas características son sin duda elementos fundamentales para una metodología de la formación *online* sobre la que construir el perfil profesional de nuestro docente de *E-learning*.

Por otra parte, la sofística ha puesto de manifiesto que la formación posee un carácter eminentemente social, y que es precisamente en este contexto donde el aprendizaje cobra sentido, más allá de la mera erudición sin una utilidad concreta. Estos elementos son igualmente relevantes a la hora de construir un método adecuado para nuestra nueva formación.

#### **4.- CONCLUSIONES**

¿Qué sentido tiene plantear una reflexión sobre el concepto de *paideía* en la Grecia Antigua para desarrollar una metodología adecuada a la formación *online*? Como se ha visto al principio de este capítulo, la mayoría de las iniciativas de *E-learning* se ponen en marcha sin contar con un método claramente definido ni una estrategia adecuada a las peculiaridades de este tipo de formación.

Por otra parte, parece que existe una tendencia más o menos generalizada a aceptar el constructivismo como marco explicativo o presupuesto teórico. Sin embargo, el constructivismo es más una teoría cognitiva que un método, y quizá esta confusión se encuentre en la base de muchos y serios errores relacionados con los paradigmas

formativos para el *E-learning*. Así pues, si el constructivismo nos indica un *desideratum*, un fin, pero no es un método en sí mismo, persiste la necesidad de plantearnos un camino sobre el que trazar la ruta del aprendizaje en un marco de interacción tan peculiar como el que corresponde a la formación en red.

En definitiva, toda la reflexión teórica sobre este tipo de formación gira en torno a *qué* se debe hacer, pero existen muy pocas orientaciones eficaces que nos indiquen *cómo* lograr eso que se supone que debemos hacer.

Analizando las diferentes concepciones de la educación que se han manifestado a lo largo de la historia, nos ha parecido que el modelo de la *paideía* griega resulta ser perfectamente adecuado tanto a los presupuestos del marco teórico comúnmente aceptado como a una posición más realista (y en cierto sentido “clásica”) según la cual la existencia de un perfil docente se hace necesaria para garantizar el éxito de una iniciativa de formación.

El modelo procedente de la Antigua Grecia comparte con nosotros la idea de que la formación es una tarea que recae en el sujeto que se forma, pero que no se logra en solitario y sin la presencia de alguien que, aunque permanezca en la sombra, aparecerá siempre que le necesitemos y será capaz de mostrarnos el camino hacia el conocimiento. Ese conocimiento, sin embargo, no se entiende como una simple adquisición de contenidos, sino que se desarrollará en capacidades, habilidades, destrezas que sólo tienen sentido si se llevan a la práctica y, por lo tanto, se aprenden a medida que se hacen. Esa acción, que es el resultado del conocimiento, se hace patente en un contexto social, un contexto en el que se produce nuevo conocimiento como resultado de la acción y la interacción de los sujetos. El conocimiento es, pues, fruto de un entorno social. Por último, el diálogo y el lenguaje se configuran como elementos fundamentales para la búsqueda del aprendizaje, porque éste no es más que un proceso continuo de preguntas y respuestas, respuestas que llevan a nuevas preguntas...

El propósito de estas páginas no era, pues, desarrollar un método para la formación *online* basado en la actividad del tutor como catalizador de la relación enseñanza-aprendizaje, tal como se ha hecho en otros trabajos anteriores (Seoane, García, Bosom, Fernández, & Hernández, 2007; Seoane Pardo & García Peñalvo, 2006; Seoane Pardo, García Peñalvo, Bosom Nieto, Fernández Recio, & Hernández Tovar, 2006). En esta ocasión, en cambio, se ha optado por ilustrar los fundamentos sobre los que construir ese método partiendo de un modelo de larga tradición y que, dicho sea de paso, se encuentra en la base misma de la civilización occidental.

## 5.- BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1995). Towards a Conceptualization of Mentoring. In T. Kerry & A. S. Mayes (Eds.), *Issues in Mentoring*. London: A. S. Routledge.
- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2004). *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria* (A. Requena López & L. Carlucci, Trans.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barberà, E. (2006). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista. In J. A. Jerónimo Montes & E. Aguilar Rodríguez (Eds.), *Educación en red y tutoría en línea* (pp. 161-180). Mexico: UNAM FES-Z.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Carruthers, J. (1993). The Principles and Practices of Mentoring. In B. J. Caldwell & E. M. A. Carter (Eds.), *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. London: Falmer Press.
- Cecez-Kecmanovic, D., & Webb, C. (2000). Towards a communicative model of collaborative web-mediated learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 16(1), 73-85.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., et al. (2005). *El constructivismo en el aula* (15 ed. Vol. 111). Barcelona: Graó.
- Dewey, J., & Caparrós, A. (2002). *Cómo pensamos : nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo* (1\* ed.). Barcelona [etc.]: Paidós.
- Dewey, J., & Sáenz Obregón, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dougiamas, M., & Taylor, P. C. (2003). *Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System*. Paper presented at the Proceedings of the EDMEDIA 2003 Conference, Honolulu, Hawaii.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Guthrie, W. K. C. (1971). *The Sophists*. London,: Cambridge University Press.
- Guthrie, W. K. C. (1994). *Historia de la filosofía griega. Vol.3, Siglo V : Ilustración* (1\* ed.). Madrid: Gredos.
- Guthrie, W. K. C., & Torner, F. M. (2002). *Los filósofos griegos : de Tales a Aristóteles* (2\* ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (2\* ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Kennedy, G. A. (1963). *The art of persuasion in Greece*. Princeton, N.J.,: Princeton University Press.
- Kuhn, T. S. (2001). *La estructura de las revoluciones científicas* (1a ed.). Madrid, etc.: Fondo de Cultura Económica.
- Little, J. W. (1990). The Mentor Phenomenon and the Social Organisation of Teaching. In C. Courtney (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 16, pp. 297-351). Washington D. C.: American Educational Research Association.
- Marcelo, C., Puente, D., Ballesteros, M. A., & Palazón, A. (2002). *E-Learning-Teleformación. Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Moodle. (2007). Philosophy [Electronic Version]. Retrieved 07/06/07 from <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>.

- Romilly, J. d. (1997). *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles : [una enseñanza nueva que desarrolló el arte de razonar]* ([1a. ed.]. Barcelona: Seix Barral.
- Seoane, A. M., García, F. J., Bosom, Á., Fernández, E., & Hernández, M. J. (2007). Lifelong learning online tutoring methodology approach. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning (IJCEELL)*, 17(6), 479-492.
- Seoane Pardo, A. M., & García Peñalvo, F. J. (2006). Determining Quality for Online Activities. Methodology and Training of Online Tutors as a Challenge for Achieving the Excellence. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 3(9), 823-830.
- Seoane Pardo, A. M., García Peñalvo, F. J., Bosom Nieto, Á., Fernández Recio, E., & Hernández Tovar, M. J. (2006). Online tutoring as quality guarantee on elearning-based lifelong learning. Definition, modalities, methodology, competences and skills. *Virtual Campus 2006. Selected and Extended Papers. CEUR Workshop Proceedings*, 186, 41-55.
- Untersteiner, M. (1954). *The Sophists*. New York,: Philosophical Library.
- Vygotski, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2\* ed.). Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S., & Kozulin, A. (2005). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona [etc]: Paidós.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning as a Social System*. Retrieved 07/06/07, from <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

## Notas:

---

<sup>i</sup> Queremos agradecer a los miembros del **GR**upo de Investigación en **Inter**Acción y **eLearning** de la Universidad de Salamanca su colaboración en forma de comentarios críticos para el desarrollo de este artículo. Este trabajo está parcialmente soportado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del proyecto de investigación KEOPS (TSI2005-00960) y por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León mediante el proyecto SA056A07.