

Revista Calidad en la Educación Superior
Programa de Autoevaluación Académica
Universidad Estatal a Distancia
ISSN 1659-4703
Costa Rica
revistacalidad@uned.ac.cr

**RETOS DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN EL SIGLO XXI. EL
RETO DE LA ESaD¹**

**CHALLENGES OF THE LATIN AMERICAN UNIVERSITY IN THE XXI
CENTURY. THE CHALLENGE OF ESaD**

Liberio Victorino Ramírez²
livira1985@yahoo.com.mx
Universidad Autónoma de Chapingo, México

Volumen 3, Número 1
Mayo 2012
Pp.1-23

Recibido: febrero, 2012.
Aprobado: marzo, 2012.

¹Este artículo se basa en una síntesis de la Conferencia magistral por invitación dictada por Liberio Victorino Ramírez, en representación del Rector Carlos Alberto Villaseñor Perea, 2011-2015 a las instituciones de educación superior y universidades agrícolas y forestales en la Universidad de Jarabacoa, República Dominicana el 17 de septiembre de 2011

²Profesor e Investigador en Sociología Rural por la Universidad Autónoma Chapingo e Investigador Nacional, nivel 2 por el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) del CONACYT-SEP de México.

Resumen

En este artículo se exponen algunos resultados de un trabajo más amplio ligado al estudio de las políticas públicas educativas en el nivel superior que incluye, la transición del Estado mexicano por el periodo de 1988-2006-2011 con ciertos rasgos de comparación en instituciones de educación superior en nuestro continente. Especialmente se presenta una apretada síntesis del último capítulo de la referida investigación, el cual se complementan algunos casos genéricos de universidades públicas convencionales ante el reto de la incorporación de la ESaD de países como Brasil, Venezuela, Chile, Argentina y Costa Rica, Perú, Colombia, entre otros países de la región.

Palabras clave: Políticas universitarias, educación superior a distancia, educación virtual.

Abstract

This article presents the results of a larger work linked to the study of educational public policies on the upper level that includes the transition from Mexican State for the 1988-2006-2011 period compared with certain features of education institutions higher in our continent. Especially we present a brief summary of the last chapter of that investigation, which complement some generic conventional public universities facing the challenge of incorporating the ESaD of countries like Brazil, Venezuela, Chile, Argentina and Costa Rica, Perú, Colombia, among other countries in the region.

Keywords: University policies, higher distance education, virtual education.

Introducción

Desde una visión de análisis político de las acciones educativas, metodológicamente hay una apreciación centrada en dos dimensiones: la acción de construcción y diseño de las políticas a nivel proyecto, y la acción como expresión de resultados a que condujeron aquellas políticas. Nos interesan estas dos dimensiones porque las acciones de reformas globales se ubican más a nivel de proyecto, en tanto que las acciones locales e institucionales se observa más a nivel de resultados.

En una visión de la experiencia mexicana tomado como eje central de análisis, así como la complementariedad y comparación con universidades públicas de similar desarrollo de algunos países mencionados anteriormente. Se hace por la vía documental una indagación de las experiencias de estas universidades en una lógica de observación de tendencias universales más recientes como procesos de aceptación, y acciones singulares como rechazo y resistencias de estas políticas educativas por parte de las comunidades universitarias, que a fin de cuentas se definen como procesos en transición.

Para una mejor exposición se enumeran los alcances, las apreciaciones críticas, así como las opciones para su mejora de las seis políticas educativas públicas como principales retos de las universidades de la región. El estudio se centra en el reto de la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), especialmente la educación superior a distancia en su modalidad virtual en las universidades, para concluir con las reflexiones finales.

En la realidad universitaria, aunque hay más lineamientos como el financiamiento, la cobertura, entre otras, las primeras seis políticas públicas educativas conforman los principales retos como focos rojos en la agenda de la universidad. El conjunto de reflexiones sobre ellas dan cuenta del comportamiento de estas universidades en transición del Estado mexicano, el cual se mueve de un fase de bienestar a uno de rasgos neoliberales en los últimos 25 años de vida universitaria en casi todas las universidades de la región; por tanto se busca documentar ¿cuáles son los principales retos de las políticas públicas educativas que siguen influyendo en la transformación de las instituciones de educación superior? Y ¿cómo las universidades aceptan, rechazan o resisten en los singulares países del continente latinoamericano? Esperemos que a la lectura de éste trabajo se incorporen interesantes preguntas y comentarios para el enriquecimiento de este campo de estudio fundamental para el conocimiento de las universidades de México y la región latinoamericana, incluyendo a las universidades caribeñas.

Marco de referencia

Se parte de la premisa que las universidades en América Latina crecieron en los noventas del siglo XX al calor de la constitución de los diversos bloques regionales en el continente y esta misma asociación ha acompañado al respaldo de estas universidades en su crecimiento, en las políticas de evaluación, de investigación, de acreditación, entre otras.

Estos bloques se han desenvuelto en las siguientes orientaciones: El Mercosur liderado por Brasil y Argentina, incorporando otros países del cono sur y con fuertes nexos vía tratados comerciales con naciones de distintas regiones del mundo; el grupo constituidos como Alternativa Bolivariana de las Américas (ALBA), liderado por Venezuela, agrupando a ciertos estados como Ecuador, Nicaragua, Honduras entre otros; y el tercero sin un verdadero liderazgo a nivel latinoamericano aunque buscando y promoviendo el liderazgo de Estados Unidos de Norteamérica que incluye pueblos como Colombia, Costa Rica, Panamá y México.

Los objetivos de este trabajo es hacer un balance de las políticas de los 90 del siglo XX y la primera mitad de la inicial década del XXI para argumentar los escenarios posibles y deseables con la finalidad de analizar las nuevas fuerzas del cambio en complemento a las llamadas “reformas de segunda generación” para mejorar la calidad de las instituciones en la región latinoamericana.

Incorporación de las TIC en las universidades

Según la información de nuestra propia experiencia y aquella recogida en diversas presentaciones realizadas en el marco del **Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe celebrado en Quito, Ecuador, el 13 y 14 de febrero de 2003**, se puede decir que en los países de la Región existe como uno de los principales retos, las TIC en la educación superior, pese a un desarrollo diferenciado y sin duda condicionado por el propio apoyo y desarrollo de cada país, aunque también dinámico y

progresivo según el tipo de modelo de desarrollo económico y social, y tipo de régimen de gobierno que pregone cada estado en cuestión. Anotemos las siguientes experiencias frente al reto de la incorporación de las TIC a las IES.

a) **México** cuenta con más de cincuenta años de experiencia en materia de educación abierta y a distancia en diversos niveles e instituciones educativas.³ Desde 1947, cuando se formó el primer centro de capacitación a distancia para maestros, hasta 1964, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea la Dirección General de Educación Audiovisual, se puede afirmar que se forja el comienzo de la modalidad. Así también se considera como un antecedente sin precedentes en la Región al Proyecto de Telesecundaria, iniciado en 1966, con la finalidad de desarrollar y evaluar un nuevo modelo pedagógico que luego se convirtió en una nueva modalidad educativa (Victorino y Hernández, 1995). Un indicador de los logros obtenidos en este modelo educativo no es sólo la exportación del programa al sur de los Estados Unidos de Norteamérica y a Centro y Sudamérica, sino es el porcentaje de atención a la matrícula específica de la modalidad con relación a la inscripción total de la educación, la cual pasó de 2.6% en el ciclo 1970 – 1971 a prácticamente el 20% del registro en esta modalidad del nivel de la secundaria en 2000-2001.

A partir de la década de los 70's se amplían las acciones, instituciones y programas que buscan alternativas educativas a la educación presencial. En 1972 se crea el Sistema de Universidad Abierta de la Nacional Autónoma de México. En 1978 es creada la Pedagógica Nacional (UPN) bajo la misión de ofrecer a los profesores de Educación Preescolar y Primaria en servicio, la nivelación al grado de Licenciatura. La modalidad a distancia operaba fundamentalmente bajo el modelo de educación por correspondencia. Como iniciativas estatales también se desarrollaron proyectos exitosos tal es el caso del Telebachillerato promovido por la Dirección General de Enseñanza Media

³ ANUIES. "Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México". En: Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003

(superior) del estado de Veracruz, creado en septiembre de 1980. Aunque ésta entidad fue pionera, en la actualidad (2006) casi todas las universidades públicas autónomas cuentan ya con un sistema de tele bachillerato, el cual funciona de manera paralela al presencial. Hay estudios que fundamentan sus trayectorias escolares de este nivel y modalidad educativa, al menos en las universidades de la zona centro del país: Universidad de Querétaro, Tlaxcala, Puebla, Estado de México, Hidalgo, Guerrero, Michoacán, Morelos y Guanajuato (OCE, 2005).

En esa misma década del ochenta del siglo XX entra en funcionamiento el CONALEP, cuyo modelo educativo se caracteriza por el uso de diferentes medios y tecnologías. Pero no funciona como programa central con el apoyo de educación a distancia, ya que se centra en la modalidad presencial, exclusivamente.

A principios de la década de los noventa, se crea la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia, CIIEDAD. Por otro lado en 1995 la Unidad de Televisión Educativa de la SEP inicia la transmisión de programas educativos a través de la Red Satelital de Televisión Educativa (Red Edusat). Se distribuyen antenas parabólicas, decodificadores y televisores a planteles educativos estratégicamente ubicados en todo el país. Más tarde, en 1996, se crea el Programa de Educación a Distancia, PROED, dirigido tanto a docentes como a alumnos de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional.

En el plano de la regulación de esta modalidad, desde 1998 se han iniciado acciones que han dado importantes resultados, uno de ellos ha sido la elaboración y puesta en marcha del *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, Líneas estratégicas para su desarrollo*. La importancia de este documento radica no sólo en la construcción colegiada con la que fue elaborado, sino sobre todo en que en él se plantean líneas estratégicas para el desarrollo de las modalidades no convencionales en educación superior.

El documento procura establecer un marco de referencia para la toma de decisiones que las instituciones de educación superior tendrán que enfrentar para fortalecer y fomentar la generación de modalidades educativas innovadoras que den respuesta a las demandas sociales de un mundo en constante cambio y cada vez más interrelacionado. Por otra parte, se pretende continuar la discusión en el nivel nacional, buscar alternativas viables que permitan fortalecer la educación superior y encontrar los mecanismos para incrementar la colaboración interinstitucional.

El Sistema Virtual para la Educación Superior es un proyecto que tiene como antecedente el Programa “Universidad Virtual” propuesto por ANUIES como uno de los catorce señalados en el Documento de la Educación Superior en el Siglo XXI (ANUIES, 2001). La “Universidad Virtual” fue concebida, en un principio, como un subprograma de política nacional que formara parte del sistema de educación superior del país, en donde las IES lo complementarían con infraestructura, laboratorios, gestión administrativa. Entre otros elementos importantes, y que diera respuesta inmediata a la necesidad de educación permanente, de actualización y de cobertura a la fuerte demanda educativa de nivel superior con la que el país se enfrentará en unos años. De la totalidad de los programas, un alto porcentaje de ellos, el 69.3%, corresponden a nivel postgrado, especialización, maestría y doctorado; en segundo lugar a licenciatura; el bachillerato ocupa el tercer lugar y finalmente, el menor número de programas se destinan a los estudiantes de nivel técnico superior.

Hasta el 2009 se conoce el despegue de las universidades públicas virtuales mediante su coronación como integrantes de la Red del Espacio Común de la Educación Superior a Distancia (ECOESAD) de ANUIES y SEP con una participación destacada de las universidades:

- Universidad Virtual de Guadalajara;
- Universidad Autónoma de Nuevo León,
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,

- Universidad Nacional Autónoma de México,
- Universidad Autónoma del Estado de México,
- Sede Centro de Alta Tecnología (CATEC) de Tlaxcala, México;
- Universidad Virtual Veracruzana,
- Universidad Virtual Pedagógica Nacional;
- Universidad de Colima y
- obviamente el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), específicamente su Tec Virtual, entre otras instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas.

La mayor parte de programas de nivel licenciatura que imparten estas IES corresponden al área de las ciencias sociales, económicas, informática y humanidades. Y en el caso de los estudios de postgrado excepto la Universidad de Colima, todas las demás apenas están diseñando algunas maestrías y estudios de doctorados (ECOESAD, 2009).

b) En **Argentina**, un estudio⁴ que tomó en consulta al 70% de las universidades públicas y a 14 universidades de gestión privada, se pudo constatar que en la mayoría existe diferente nivel de avance y consolidación de las ofertas mediadas por las TIC, aunque la tendencia a su incorporación es creciente y sostenida. Los cursos virtuales destinados al sector educativo concentran algo menos de un tercio de la oferta global; un poco por detrás se encuentran las propuestas académicas para el sector de la administración y luego, en orden decreciente se ubican economía, informática y ciencias sociales. A pesar de este desarrollo tan importante y vertiginoso, el mismo informe indica que menos de la mitad esta oferta académica está destinada a las carreras reconocidas, de grado y postgrado, mientras que el resto se destina a la educación continua o de actualización profesional. Esta tendencia nos permite ver que la oferta de enseñanza virtual en Argentina se aloja mayoritariamente en los circuitos que no requieren evaluación ni validación,

⁴ Véase, para una ampliación: <http://www.universia.com.ar/documentos/EducacionVirtualArgentina.pdf>. Consultada en noviembre de 2008.

aumentando así la tendencia ya común de preferencia por los diplomados y títulos intermedios.

c) En **Centroamérica**⁵ (integrada por los países: Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá), la educación a distancia y virtual junto al desarrollo de las tecnologías de la información (NTIC), promete contribuir al rompimiento de las barreras geográficas tradicionales, intensificando las relaciones comerciales internacionales y la producción de información y conocimientos. Por esta razón, la Educación a Distancia es una modalidad asumida como una alternativa democrática y de futuro para el conjunto de la sociedad.

Los medios más empleados por la EAD en esta sub-región son variados: teléfono, radio, televisión, video, Internet, correo electrónico, videoconferencia, CD, entre los más importantes. Inicialmente destinada a las grandes mayorías de adultos con escolaridad incompleta o necesitada de actualización, paulatinamente también integró al sector de las mujeres, quienes lograron una mayor formación gracias a esta modalidad de enseñanza.

Sólo recientemente desde 2006 se están implementando innovaciones basadas en la incorporación de las TIC de forma más intensiva, logrando así fomentar la capacitación y aprendizaje continuo de la población vinculada con sectores productivos y aumentar la cobertura.

Existen dos importantes proyectos de conectividad que han permitido ampliar la capacidad de ancho de banda para Internet.

- Uno de ellos es Proyecto ARCOS, que es un anillo de fibra óptica y de servicio comercial, que cuenta con 8.600 kilómetros de red y es el primer

⁵Kenneth Rivera Rivera. "La educación superior a distancia en Centroamérica. Primer informe". En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003

sistema regional completamente redundante que interconecta a 15 países de Centroamérica, Sudamérica, el Caribe y los Estados Unidos. ARCOS comunica a más de 200 millones de personas. La Red Internet Avanzada que se desarrolla en Costa Rica, mantiene conexión con el resto de Centroamérica, es de alta capacidad requiere una interconexión segura con el resto del mundo, de ahí que se ha aumentado la capacidad y redundancia de los cables submarinos.

- El segundo es el Proyecto MAYA que también conecta a todos los países del Caribe con el resto del mundo. Para reconocer el estado de desarrollo de la educación a distancia y virtual en Centroamérica, el estudio que estamos reseñando, coincide en definir tres generaciones (de acuerdo con el criterio de la Dra. Johanna Meza, UNED, 2005) que han tenido lugar en los últimos 25 años.

1. La **primera generación de la EAD** es la que usaba principalmente el correo postal para hacer llegar textos a los alumnos, y que eran poco adecuados para el estudio independiente. En Centroamérica, esto está sucediendo y sucederá en ciertas áreas geográficas durante varios años más.

2. La **segunda generación de la EAD** se ubicaría a finales de los años sesenta y en los setenta. Se emplea la radio y la televisión, aunque el texto escrito mantiene su preferencia. En la actualidad se le han agregado otros recursos tales como la videoconferencia, la audiometría y la computadora. La mayoría de estos medios se hace de manera individual, siendo un sistema básicamente unidireccional.

3. La **tercera generación** se caracteriza por la incorporación de los medios electrónicos, los cuales se integran a los otros medios educativos ya mencionados

Si se tienen en cuenta estos momentos de la EAD, se puede concluir que, en sus diferentes generaciones, la modalidad solamente se realiza completamente en Costa Rica y luego, con menor presencia de los beneficios de la conectividad, en Panamá, siguiéndole El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua.

En el caso de Costa Rica, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) cuentan con experiencia en enseñanza virtual, mediante el desarrollo de cursos, y carreras a nivel de postgrado, principalmente. Un dato importante es sobre el alto porcentaje de alumnos de preuniversitarios (60%) que en el 2003 podrían ingresar a los centros de estudios superiores de Costa Rica, los cuales han tenido contacto con la informática, como medio de aprendizaje.

Para el año 2005, las estimaciones realizadas reflejan que todos los estudiantes accedan a estudios superiores habrán utilizado intensivamente la NTICs, como medio de aprendizaje en los últimos años de educación diversificada. Además de los estudios de postgrado que la UNED de Costa Rica sostiene desde el año 2000, en el 2005 trasciende un programa de postgrado patrocinado por varias universidades centroamericanas y mexicanas. Nos referimos al Doctorado en Ciencias Naturales para el Desarrollo (DOCINADE), programa que para el 2009 ingresa su tercera generación de estudiantes de doctorado. Al mismo tiempo afina su programa de maestría y busca vincularse con instituciones europeas y modalidades de postgrado de universidades mexicanas, centroamericanas y del Caribe rumbo al fortalecimiento de modalidad abierta y a distancia (Victorino, 2006).

d) La realidad de la EAD en **Perú**⁶ mantiene características comunes a los demás países de la región, donde se observa la necesidad de implementar el uso de las NTICs en la educación presencial. Pero, mientras las universidades

⁶ Elena Valdivieso; Alberto Patiño; Haydé Azabache. "Educación superior virtual y a distancia en Perú". En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003

particulares están interesadas en realizar proyectos en todos los niveles, las públicas nacionales solamente muestran una tendencia a desarrollar experiencias en el pregrado y en el postgrado. El siguiente cuadro muestra la configuración de la EAD en este país.

Cuadro 1
Configuración de la EAD

Por modalidad educativa	Particular	Estatal
Presencial con TIC	62.50%	50.00%
A distancia convencional	25.00%	16.67%
A distancia con uso de TIC	12.50%	33.33%
Virtual exclusiva	25.00%	16.67%
Virtual con sesiones presenciales	25.00%	16.67%

Fuente: Alberto Patiño; Haydé Azabache. "Educación superior virtual y a distancia en Perú". En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003

Las experiencias nacionales más relevantes corresponden a las Universidades que están desarrollando maestrías, diplomas, programas y cursos en la modalidad a distancia usando NTICs, además de tener más prioridad las escuelas privadas sobre las públicas, también destacan dichos cursos en las áreas de las ciencias sociales, económicas, informática y humanidades.

e) **En Puerto Rico**⁷, el proceso de la integración de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en el currículo influye en tres campos de la innovación con el desarrollo: profesional del profesor, el organizativo de la institución de educación superior y el curricular. Se asume así la tradición europea, de innovar de modo estructural en el conjunto de las instituciones de educación superior, dejando de considerar a las NTICs como un mero recurso o medio.

⁷ Germán Díaz; Juan Meléndez; José Sánchez; Lucía Carballada. "Nuevas Tecnologías de Información e Innovaciones en la Educación Superior de Puerto Rico" En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003.

Con respecto a la relación existente entre la educación presencial y no-presencial, se observó que el 47% utiliza la modalidad mixta en sus unidades respectivas. Un 18% emplean la modalidad separada únicamente y un 35% desarrollan ambas modalidades separadas y mixtas.

A partir del año 1998, el 50% de las universidades ofrecen mayormente tecnologías de información de forma no presencial para el desarrollo de talleres de mejoramiento profesional. Los cuales no son conducentes a grados universitarios. En lo que respecta al componente de educación continuada se utiliza la tecnología de forma no presencial desde el año 1999.

Al considerar la clasificación de niveles académicos en que se constituye la oferta académica no existen programas a nivel de certificado que se ofrecen bajo esta modalidad, sin embargo, algunas instituciones proyectan ofertar este tipo de ofrecimiento, así como grados asociados. La proyección se extiende a que el 50% del sector privado de las universidades en el año 2004 ofrecerán este grado académico no presencial. Las instituciones de educación superior del sector público no proyectan ofrecerlo.

f) Al momento de la irrupción de las nuevas tecnologías, la educación superior a distancia en **Colombia** era de reciente y limitada evolución.⁸ Su constitución como modalidad, se remonta al año 1982, cuando se crea la Universidad del Sur, actualmente denominada Universidad Abierta y a Distancia – UNAD.

En Colombia el desarrollo *nacional* de programas a distancia soportados con tecnologías digitales tiene lugar en 1998. Aunque habían existido antecedentes introducidos por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en convenio con la Universidad Autónoma de Bucaramanga en 1992 y posteriormente en 1995/96. Se ofrecían programas académicos a distancia (maestrías), mediante clases satelitales producidas en México. Igualmente se

⁸ Ángel H. Facundo. "La educación superior virtual en Colombia". En: Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003

dieron cursos producidos desde el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa –ILCE-, desde la Universidad de Nova (1996), desde algunas universidades españolas (Universidad de Salamanca, UNED y la Universidad Oberta de Cataluña, España), o desde la universidad de Calgary, Canadá.

En 1997 la matrícula total en esta modalidad era apenas del 10.49%⁹ del total de matriculados en la educación superior del país (González, et al. 2004) La modalidad consolidando su etapa inicial: los contenidos se ofrecían mediante módulos escritos en papel, enviados por correo, un escaso apoyo de materiales audiovisuales (casetes de audio y video) y una mínima interacción vía telefónica, por correo o en centros de tutoría.

Es de destacar el carácter “receptor” de las instituciones colombianas en tales convenios, lo que retrajo la implantación de la innovación y el desarrollo local. Hasta el presente, no existe aún una reglamentación que permita definir claramente un programa de formación virtual, ni existe un censo nacional. Por ello, es realmente incierto el número de programas de formación virtual existentes en el país.

g) La universidad virtual, entendida como educación superior a distancia con el uso de las TIC (Internet y videoconferencia), surge en **Brasil** hacia 1995.¹⁰ Hasta ese momento, la EAD se componía de una oferta de cursos libres destinados al entregar habilidades para el acceso y el contacto con el mundo laboral, empleando como recurso la entrega de materiales por correspondencia. Más tarde, también se realizan ofertas de cursos supletorios para complementar los estudios en los niveles de enseñanza básica y secundaria, empleando, además de materiales impresos, aulas de apoyo con la facilidad de la transmisión de programas de televisión. Recién en 1994, junto a la expansión de Internet y la nueva Ley de Directrices y Bases para la

⁹González Alvarez, Malagón Plata, L.A et al. 2004. La educación superior a distancia en Colombia. Visión histórica y lineamientos para su gestión, ICFES, Colombia, cuadro 3 P. 89.

¹⁰ João Vianney. “Informe sobre a Universidade Virtual no Brasil” En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003

Educación Superior, en 1996, se oficializa la EAD como modalidad válida y equivalente para todos los niveles de enseñanza. Sin embargo, en Brasil la modalidad online todavía no constituye una herramienta capaz de ampliar el acceso a la educación y se encuentra todavía muy lejos de promover la democratización de la enseñanza superior.

Así surgen los primeros cursos de maestría a distancia ofrecidos por videoconferencia, destinados a articular universidad y empresa. En 1997 se comienzan a generar investigaciones en torno a los ambientes virtuales de aprendizaje y surgen los primeros postgrados totalmente virtuales. Se inicia así la Universidad Virtual de **Brasil**. Pero debido a que la modalidad no posee todavía un nivel aceptable de credibilidad y legitimación, en diciembre de 2002 solamente 32 de 1.391 instituciones ofrecían cursos superiores a distancia con el reconocimiento de los órganos oficiales de educación.

Forma parte de la EAD en Brasil un consorcio de universidades públicas del Estado de Río de Janeiro reconocido como Proyecto CEDERJ (Ensino a Distancia em Nível de Graduação).¹¹ Este Proyecto se inició en 1999 y ha logrado progresar rápidamente desde los formatos impresos hasta el empleo de los recursos multimediales y el Internet.

h) En un estudio realizado en **Ecuador** que revela el 46% de la totalidad de las universidades existentes, se indica que el 72% de ellas mantiene algún tipo de programa a distancia.¹² Los inicios de la modalidad virtual se reconocen en 1999 y su fortalecimiento hacia el año 2002, cuando aumentó considerablemente la oferta de educación continua y de pregrado totalmente en línea. No obstante, los problemas derivados del costo y la falta de acceso y

¹¹ Ver, para un reconocimiento del estado actual del Proyecto: www.cederj.edu.br. Una reseña, desde sus inicios, podrá hallarse en: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt2_2.htm. Consultada en noviembre de 2006.

¹² Ver: Juan Carlos Torres. "Diagnóstico de la Educación Virtual en Ecuador". En: http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/univ_virtuales/ecuador/Informe-UV-Ecuador%20-%20Final.pdf. Consultada en septiembre de 2007.

conectividad, junto a dificultades culturales y logísticas, hacen prever que esta modalidad progresará muy lentamente en este país.

i) La educación superior virtual se inicia en **Uruguay** en 1996.¹³ Desde entonces se han ofrecido más de 50 programas de estudio por medios electrónicos, destinados esencialmente a la formación continua para profesionales. Las principales instituciones que han concentrado la oferta de esta modalidad son la Universidad de la República y Universidad ORT. También se ofrecen, utilizando NTICs, materias de cursos de grado en carreras universitarias y programas de postgrado. En 2002 existían aproximadamente 1000 personas cursando algún tipo de formación basada principalmente en estos medios. La información colectada permite concluir que la educación virtual en Uruguay se encuentra todavía en estado experimental.

j) El desarrollo de la educación superior a través del uso de las TICs en la **República Dominicana** apenas ha comenzado. Según el estudio realizado en este país,¹⁴ es interesante advertir que la principal limitación proviene de la escasez de un plan organizativo y, más concretamente, de planes estratégicos en las universidades virtuales que permitan desarrollar la implantación de la modalidad. También es relevante el hecho de la ausencia de recursos humanos capacitados para diseñar contenidos pedagógicos con la perspectiva de la universidad virtual.

De las universidades que suministraron informaciones solo la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra oferta unos diez cursos en línea bajo la modalidad semi-presencial. Existen también, oferta de algunos diplomados, maestrías y doctorados en colaboración con universidades extranjeras.

¹³Julio C. Fernández Odella; Alejandro Armellini Di Santi "Educación superior virtual en Uruguay". En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003.

¹⁴FUNREDES. "Inventario sobre infraestructura informática y telemática, usuarios y planes de educación a distancia vía Internet de las Universidades de la república Dominicana". En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003

k) Con relación con el proceso de virtualización los datos indican que en **Chile** esta modalidad se ofrece principalmente en las universidades.¹⁵ La mayoría de las actividades ha venido a desarrollarse a partir del año 2000, aunque se reconocen antecedentes a partir del año 1998. Por otra parte, los datos evidencian que las universidades privadas comenzaron a sumarse a la virtualización a partir desde el año 2000, y a partir de esta fecha iniciaron un acelerado proceso inscrito en dos objetivos: por una parte, apoyar la docencia con uso de medios y, por otra, comenzar a incursionar en modalidades semipresenciales en el ámbito de la especialización y postgrado. No obstante ello, no se aprecia una institución (en este último ámbito) que se distinga especialmente por contar con una oferta masiva en cantidad y tipo. Las tendencias más marcadas en las ofertas virtuales están representadas por la administración de negocios e informática, seguidas por la educación.

l) **Venezuela** ha desarrollado el proceso de virtualización de la educación superior en diversas etapas.¹⁶ 1) Sensibilización al cambio, 2) Sensibilización en el uso de herramientas TIC, 3) Capacitación, 4) Diseño y producción de contenidos, 5) Dictado de cursos, 6) Interés de las autoridades, y 7) Proyecto formal de enseñanza virtual. Tres universidades comenzaron realizando convenios con instituciones de educación superior del extranjero, de las cuales dos de ellas lo realizaron específicamente con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en México.

Es interesante advertir que todas estas instituciones comenzaron a decidir el tipo de infraestructura tecnológica que debían utilizar a partir del análisis de las experiencias desarrolladas por otras universidades y al realizar convenios e intercambios interinstitucionales, mientras que otras lo hicieron después de realizar análisis de oportunidades, el estudio de factibilidad y los costos para

¹⁵Carmen G. Labbe. "La Educación Virtual en Chile: Historia, estado del arte y proyecciones". En: Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003

¹⁶Renata Curci La Rocca. "Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Venezuela". En: Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003

luego seleccionar la plataforma tecnológica. Algunas de estas instituciones han organizado eventos tales como: congresos, seminarios y jornadas educativas tanto nacionales como internacionales sobre el desarrollo de las NTICs y la aplicación de las mismas en la educación. Pero aún persiste la dificultad de acceso por falta de conectividad e infraestructura tecnológica.

II) Según el estudio consultado,¹⁷ **Bolivia** no dispone de los recursos humanos suficientes y dista mucho de poseer una infraestructura física y tecnológica adecuada para la organización y funcionamiento de programas académicos virtuales. Lo anterior es fruto de una serie de factores limitantes, fundamentalmente de orden político y socioeconómico. Dentro de los primeros se puede señalar la ausencia o insuficiencia de políticas de estado precisamente dirigidas a orientar y fomentar esta temática, así como una normativa apropiada y completa. Entre los segundos, se halla que la creciente oferta de programas y/o actividades de educación virtual no siempre responde a niveles de exigencia y calidad, por lo menos comparables a los programas presénciales. Se evidencia un riesgo de mercantilizar la educación superior virtual debido a la debilidad normativa y regulatoria en este sector.

Por el lado de la oferta, las restricciones están vinculadas a diversos aspectos, como son la insuficiente y desigual distribución de servicios de telecomunicaciones, el rezago tecnológico, costos y problemas regulatorios y legislativos. Sin embargo, también se identifican algunos aspectos positivos que pueden favorecer el desarrollo de la educación superior virtual, como la existencia de un mercado muy competitivo entre proveedores de servicios de Internet y el uso masivo de Internet en los Cyber Cafés.

En Bolivia funcionan en la actualidad 49 universidades, la mayoría de las cuales está ubicada en el eje central (La Paz-Cochabamba-Santa Cruz). Algunas de ellas tienen una sede central y una o más subsedes (campus). En

¹⁷Alvaro Padilla Omiste. "Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Bolivia". En: Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero del 2003

las que tienen programas o actividades académicas virtuales, predominan las categorías Dual (programas presenciales y virtuales, pero separados) y Mixta (el mismo equipo docente para esos dos programas).

Las áreas del conocimiento donde se desarrollan actividades de “educación superior virtual” corresponden mayoritariamente a: Ciencias de la Salud, Ingenierías, Economía y Administración, Humanidades y Ciencias de la Educación. Sólo en 5 de las 49 universidades existentes se tienen programas de “educación superior virtual” en actual ejecución o proyectados, según el respaldo documental presentado.

Un hecho muy importante es que durante el periodo 2003-2006, en lo referente a sus programas de posgrado, la Universidad Autónoma Chapingo de México fue una de las mejores evaluadas entre las universidades públicas del país, especialmente en el área agropecuaria. Con estos frutos la UACH afianza su reconocimiento público y su pertinencia social; aun así, es indispensable que los integrantes de la Universidad participen en los órganos de evaluación y contribuyan en la formulación de criterios de calidad que correspondan en mayor medida con los objetivos institucionales y respondan adecuadamente a las problemáticas de los procesos productivos, económicos, ambientales, sociales, culturales y del medio rural (PDI, 2009-2025).

En el año 2007, los 18 (100%) programas de posgrado con orientación hacia la investigación fueron considerados como de alto rendimiento y de excelencia por el Conacyt están incluidos en su PNPC. Las Maestrías en Procesos Educativos y Agroempresas sólo son de orientación profesionalizantes o de especialización, por lo que no pueden aspirar a estar dentro del PNP del Conacyt en las mismas condiciones que los orientados hacia la investigación (PDI, 2009 - 2025). En concordancia con las políticas establecidas por el Conacyt y la SEP, la mayoría de los programas responden de manera creciente a los requerimientos del mercado y

del sector productivo más dinámico del agro mexicano, pero a la vez, se margina a otros que pudieran ser compatibles con los fines institucionales.

Como consecuencia, se concibe una ambigua conformación disciplinaria del posgrado al no ser claros los contenidos curriculares de algunas maestrías y doctorados que tienen un mismo objeto de estudio, ni los niveles de confluencia de otros programas, como Desarrollo Rural Regional, Economía del Desarrollo Rural y Sociología Rural (PDI, 2009-2025).

Reflexiones finales

Los principales retos como dimensiones analíticas, entendidas como germen de cambios, en el estudio sobre la universidad latinoamericana se mueven constantemente, siguiendo la disputa entre dos grandes tendencias ideológicas en lo universal y en lo singular, que se concretan en la concepción de la educación y de la universidad: como bien social público o como una educación para la rentabilidad y el negocio. Nos situamos en la primera apreciación.

En cuanto a las nuevas fuerzas del cambiante los principales retos, son muchos los obstáculos por superar para lograr una verdadera incorporación de innovaciones y cambios en la vida universitaria, como entre otras la educación superior a distancia (ESaD), verbigracia. Es muy difícil que cada una de las universidades públicas estatales, especialmente la UACH se pongan a la vanguardia en esta modalidad educativa. Lo más probable, ante la cada vez difícil consecución de financiamientos para programas nuevos, es que se forme una Universidad Nacional a Distancia *ex profeso*, (con apoyo de universidades públicas autónomas de mayor experiencia en la materia) en el seno de la ANUIES y la propia SEP, ofrezca servicios de formación y capacitación a las universidades estatales públicas autónomas. Acopiar recursos para concentrarlos en una nueva universidad pública nacional es más viable que una diversidad de apoyos para programas como éstos, que en algunos casos, las autoridades universitarias lo aprovechan para cubrir el proyecto que más le interese a la administración en turno.

Queda por lo menos entendido que en las diversas universidades de la región el encuentro de las políticas sociales como retos más impactantes en el campo de la educación asumen dos tendencias: aquellas que se recepcionan de manera pasiva e introducen cambios casi sin la participación de los profesores e investigadores; y aquellas otras en donde los mismos diseñan y participan activamente, con dosis de resistencia, que tratan de mejorar la calidad de las universidades en el continente. Todo este conjunto de ideas y acciones que han trasminado los distintos tipos de reformas universitarias: estructurales y coyunturales, han venido a poner en crisis el mismo concepto de universidad.

Estos pensamientos de futuro en los hechos cambian la “idea de Universidad” que se proclamó en el industrialismo y en la modernidad, tanto en el modelo francés, como en el modelo alemán, al entenderse a la misma como “la más clara conciencia espiritual de la época”.

No obstante, autores brasileños anticipaban esta visión de futuro como Ribeiro (1971) y actualmente Sousa Bonaventura (1994), al plantear sabiamente cambiar “la idea de universidad” por la de “universidad de las ideas” e incluso este último, al analizar las limitaciones del concepto de universidad tradicional, nos habla de una “pluriversidad” abierta al tiempo y a los grandes y complejos cambios sociales, como el avance científico-tecnológico, las nuevas formas de generación y producción de conocimientos, entre otros.

Si se prefiere, lo expuesto en esta conferencia puede leerse como un sueño o como una utopía social. Decimos que puede ser, pero dejando claro que es un ilusión bajo el “principio esperanza” y una utopía social pero no en la vieja concepción marxista del término, de lo que no puede ser, sino como “el bien de lo posible”, de lo que podemos realizar. Por lo tanto las bases de las propuestas están consideradas en este capítulo, que puede fungir, en el mejor de los casos, como una guía para la acción universitaria del desarrollo en los próximos veinte años para bien de la universidad latinoamericana.

Bibliografía

- ANUIES. (13-14 de febrero del 2003). “Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México”. En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador.
- Brunner, J. J. (2007). Universidad y Sociedad en América Latina, Universidad veracruzana, México, Recuperado de <http://www.universidadveracruzana.com>)
- Burton, C. (1998). El sistema de educación superior, siglo XXI, México.
- Burton, C. (1999). Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia. México: siglo XXI.
- CONACYT. (2007). Padrón Nacional de Posgrado de Calidad, México.
- CONACYT. (2011). Padrón Nacional de Posgrado de Calidad, México.
- Díaz, G., Meléndez, J., Sánchez, J. y Carballada, L. (13-14 de febrero, 2003). “Nuevas Tecnologías de Información e Innovaciones en la Educación Superior de Puerto Rico” *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador.
- DOCINADE. (2007). Programa de Posgrado Interinstitucional sobre Ciencias Naturales para el Desarrollo, Costa Rica.
- Follari, R. (1998). La interdisciplina en la educación superior, borrador, UAM-Xochimilco, México.
- García, C. (2000). Balance de la década de los ‘90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- González L.J., Malagón L.A., Lora, A. (2004). La educación superior a distancia en Colombia. Visión histórica y lineamientos para su gestión, ICFES, Colombia.
- João, V. (13-14 de febrero del 2003). “Informe sobre a Universidade Virtual no Brasil” En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador.

- Kent, R. (2005). "La política de la esperanza y la desilusión de la educación superior en México" en *Revista de la Educación Superior*, No. XXXIV (2), abril-junio, ANUIES, México, pp. 63-79.
- Rivera, K. (13-14 de febrero del 2003). "La educación superior a distancia en Centroamérica. Primer informe". En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador.
- Silvio, J. (2003). La virtualización de la universidad: ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?. Ediciones IESALC-UNESCO, Caracas, Venezuela.
- Souza de, J., et al. (2004). La cuestión institucional. IFPRI-RNPDIAL, Costa Rica, C.A.
- Universidad Autónoma Chapingo. (2001). Programa de Desarrollo Universitario, 2001-2025. México.
- Universidad Autónoma Chapingo. (2009). Plan de Desarrollo Institucional, 2009-2025, México.
- Valdivieso, E., Patiño, A. y Azabache, H. (13-14 de febrero del 2003). "Educación superior virtual y a distancia en Perú". En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador.
- Victorino, L. (2006). Procesos de evaluación de la Universidad en Hispanoamérica. La experiencia de los 90. UACH, México.
- Victorino, L. (2008). Puntos críticos en la agenda de la educación. Las universidades públicas y autónomas de la región centro sur de México. UAEM, México.