

La educación universitaria pública argentina mediada por tecnologías. Reflexiones sobre las posibilidades y limitaciones de acceso en el contexto de las megadistancias suramericanas

Silvia Coicaud

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

José Antonio Ortega Carrillo

Universidad de Granada

Resumen

Este artículo analiza las opiniones de dos expertas en educación a distancia y en tecnología educativa de Argentina: las Doctoras Edith Litwin y Graciela Carbone. La vasta experiencia de estas profesionales nos permite reconocer las posibilidades pedagógicas que ofrecen diferentes medios tecnológicos en el contexto de la educación universitaria, como así también los obstáculos y decisiones erróneas que suelen surgir en las instituciones, las cuales muchas veces originan discontinuidades y rupturas en los pro-

yectos innovadores. Se analizan las diferentes «distancias» que existen en la población argentina con respecto a las oportunidades reales para acceder a la educación, como así también su credibilidad acerca de las ventajas concretas que se generan en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Palabras clave

Multimedia, credibilidad, materiales hipertextuales, curriculum, plataformas tecnológicas, crisis, diversidad.

The argentinian public university education mediated by technologies. Reflecting on the access possibilities and limitations in the context of southamericans megadistances

Abstract

This article analyses the opinion of two experts in distance education and educational technology from Argentina, Drs. Edith Litwin and Graciela Carbone. The large experience of these professionals allows us to recognize pedagogical possibilities that different technological media offers in the context of high education, likewise obstacles and mistaken decisions that arise into institutions. Sometimes, these misconceptions are the source of discontinuation and breaking on innovative projects. We analyze different «distances» on argentine people with respect to real opportunities to have access to education, as well it credibility about concrete advantages that generate in connection with ICT.

Key words

Multimedia, trust, hypertext, curriculum, technological platforms, crisis, diversity.

1. Introducción

Como estrategia investigadora de naturaleza cualitativa y dentro del marco general de la investigación doctoral Titulada «Megadistancias y acceso a la Educación Superior en Argentina», realizamos entrevistas en profundidad a dos profesoras expertas en el desarrollo de propuestas de educación a distancia y

de tecnología educativa de la Argentina: la Doctora Edith Litwin y la Doctora Graciela Carbone. Estas profesionales trabajan en diferentes universidades nacionales —en la Universidad Nacional de Buenos Aires y en la Universidad Nacional del Luján, respectivamente—, y han realizado aportes en diversas instituciones públicas del nivel superior. La Dra. Litwin fue también asesora de la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco durante el período 1987/1992 responsabilizándose, entre otras funciones, por la formación en la modalidad del equipo de trabajo. El desempeño de estas docentes goza de un gran reconocimiento en nuestra comunidad educativa, pues han formado recursos humanos de grado y posgrado en varias universidades del país y del extranjero. Son autoras de numerosas publicaciones, y han desarrollado relevantes trabajos de investigación que contribuyeron a enriquecer el campo disciplinario de la didáctica, el curriculum, la comunicación educativa, la educación a distancia y la tecnología educativa, entre otros. Además, ambas han ejercido importantes cargos de gestión educativa en diversos organismos públicos, por lo cual su experiencia profesional resulta sumamente valiosa y constituye un referente para los educadores. Ambas colegas han sido también Coordinadoras la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina en distintos períodos, y la Dra. Litwin ha sido miembro fundador de RUEDA en el año 1990. A partir de la información suminis-

trada por estas profesoras en las entrevistas en profundidad realizadas durante los años 2003 y 2004, hemos podido reflexionar acerca de aspectos nodales relacionados con nuestro objeto de indagación.

2. Material y métodos

En las indagaciones efectuadas, se ha recurrido a un enfoque interpretativo acerca de las particularidades que asume la incorporación de tecnologías diversas en proyectos y programas de educación a distancia en el contexto de algunas universidades públicas de Argentina. Se optó por realizar un estudio en profundidad y no en extensión, con el fin de que el mismo nos permitiera describir en forma pormenorizada los procesos idiosincráticos en el contexto en el que éstos se generan, desde las construcciones y experiencias propias de los actores involucrados. De esta manera, nuestro propósito fue en todo momento el de evitar caer en un estudio analítico y neutro de las prácticas desarrolladas por los sujetos en los diferentes proyectos educativos, pues entendemos que resulta fundamental indagar la complejidad de los fenómenos considerando sus múltiples dimensiones. El muestreo teórico basado en un previo discernimiento acerca de los niveles conceptuales sustanciales del problema, permitió elegir a personas para las entrevistas en profundidad a partir de criterios apropiados al objeto de estudio y al enfoque metodológico. Teniendo en cuenta la posibilidad de obtener aportes singulares por parte de profesionales expertas en las temáticas que nos interesaba indagar, decidimos realizar entrevistas más profundas y prolongadas a dos docentes investigadoras de gran trayectoria en Argentina, con la finalidad de recabar datos significativos con respecto a la adquisición de su experticia en múltiples tareas rela-

cionadas con la coordinación de Programas y Proyectos, la gestión de políticas, el desarrollo de investigaciones, y la evaluación de propuestas de enseñanza en la modalidad. Coincidiendo con R. Stake (1999) cuando plantea que el objetivo prioritario de un caso no consiste en tratar de entender otros casos, sino comprender sus características intrínsecas, abordamos su estudio para interpretar las narrativas particulares que las profesionales entrevistadas relataban para describir su trabajo, explicando sus ideas y valores acerca de la educación a distancia en el contexto de la educación pública de nivel superior.

3. Resultados de la investigación

La multimedia en las propuestas de educación a distancia

La incorporación del correo electrónico en los proyectos educativos a distancia suscita opiniones diversas. Por un lado, las expertas consultadas reconocen la gran utilidad de este medio, que se constituye sin lugar a dudas en una herramienta valiosa que posibilita la comunicación didáctica entre los actores implicados, favoreciendo la transmisión de mensajes, las consultas, el envío de trabajos y devoluciones, y la realización de tutorías. Pero por otro lado, desde un análisis más a fondo acerca del modo en que los alumnos usan este medio, encontramos que no siempre se explota su potencialidad. En relación a este tema, Edith Litwin nos aporta que, desde investigaciones realizadas al respecto, se ha relevado lo siguiente:

«La gente pregunta en el correo una cantidad importantísima de cuestiones administrativas. Para mí la conclusión es esa, que utilizan el correo para cosas muy puntuales».

Seguramente, el perfil de la población destinataria condiciona en gran medida las particularidades que adquiere el uso del correo electrónico. Graciela Carbone explica que ha empleado mucho este medio en un Curso destinado a docentes del nivel superior, como así también en sus tareas como referente en diversas provincias con docentes de otros niveles, y opina al respecto:

«Yo creo que es el instrumento más potente que hay para la comunicación entre profesionales, y entre docentes y alumnos. (...) lo he empleado mucho en el Curso 'La gestión curricular a distancia en el modelo universitario', para los intercambios pedagógicos, tanto de consultas como de envío de producciones, y de devoluciones mías».

No obstante, esta profesional advierte también que este medio puede generar saturación en el trabajo de los docentes, quienes muchas veces se sienten invadidos por una cantidad incommensurable de mensajes y requerimientos que no siempre pueden atender. En este sentido, «...los docentes adquieren la costosa experiencia de darse cuenta que no pueden brindar generosamente todo, porque si esto se multiplica en escala por el número total de alumnos que se tiene, no se puede absorber, y es aquí donde los aportes pedagógicos entran en colisión con las condiciones laborales».

La complejidad multiopcional de los hipertextos

En comparación con los textos impresos en papel, los hipertextos no sólo representan diferencias cuantitativas en relación al volumen de información que pueden transmitir, sino también diferencias cualitativas, pues se establecen nuevos modos de leer y de abordar

cognitivamente los conocimientos. La estructura del entorno informático de los hipertextos posibilita el entrelazamiento de las ideas y la realización de asociaciones impredecibles por parte de los usuarios. En los proyectos de educación a distancia en los que están insertas las especialistas entrevistadas, se han comenzado a utilizar hipertextos con finalidades diversas. Graciela Carbone dice al respecto que lo emplean con el propósito de que los docentes se compenentren de las diferencias y semejanzas con los textos convencionales, analizando sus posibilidades pedagógicas. Este recurso está siendo investigado por el equipo que esta experta dirige en su investigación acerca del libro de texto en la escuela y tienen en su agenda, además, elaborar un hipertexto de Tecnología Educativa. Sin embargo, la incorporación de este tipo de material como objeto de estudio en sus propuestas de formación docente, tiene estas intencionalidades:

«(...) lo llevamos como parte de nuestra unidad sobre los materiales y el curriculum, para que los docentes empiecen a aprender, a diferenciar en la práctica y en la teoría, la lectura del texto escrito de la lectura del hipertexto, que nos parece indispensable. Así como estamos permeados por la imagen estamos permeados por estas lecturas simultáneas, no lineales. Digamos que los puentes hacia la información siguen siendo las guías, pero hemos mantenido siempre el criterio del contacto con las fuentes reales, y cuidamos más que antes que sean plurimedia...»

A partir de sus trabajos recientes de investigación, Edith Litwin nos aporta información relevante acerca de esta temática. Nos explica que los profesores usan los hipertextos, pero se genera luego en ellos una actitud temerosa. Esto

sucede fundamentalmente con los docentes a los cuales la tecnología no les resulta transparente:

«...tienen miedo de que el alumno se pierda y no se dé cuenta de qué es lo central en el campo disciplinar. Entonces el profesor, con las preguntas —que tienen sentido didáctico— termina trabajando en contra de lo que él mismo hizo con el hipertexto. O sea, él hace un hipertexto y después pregunta cosas para volver a centrar (a los alumnos) en el campo del conocimiento. (...) la impresión que da es que permanentemente el profesor opera desde la didáctica en contra de lo que él mismo tecnológicamente diseñó.»

Desde estos análisis, podemos inferir que la mera incorporación de materiales hipertextuales en los proyectos educativos, no garantiza una utilización apropiada del recurso ni el desarrollo de buenas propuestas de enseñanza. El diseño de los hipertextos presenta una lógica distinta a la de los textos convencionales. Sus múltiples conexiones con imágenes visuales y sonoras provenientes de cúmulos variadísimos de información, pueden analogarse a las características del pensamiento humano de orden superior, el cual no es lineal ni algorítmico. Las posibilidades didácticas de este recurso implican su utilización apropiada a partir de lo que éste ofrece. Por tal motivo, es importante que los docentes reconozcan las particularidades de este tipo de formato tecnológico, y aprendan a enseñar con él sin desarmar su estructura.

La red Internet como posibilitadora de una mirada disciplinar más amplia

El desarrollo actual de Internet nos ubica ante una cantidad inconmensurable de datos y conocimientos. En este coloso entorno informático, los docentes

encuentran una fuente valiosa de información para todas las áreas académicas. No obstante, esta misma característica de vastedad genera también dificultades en muchas personas para la búsqueda de conocimientos. De este modo, existen usuarios con distintos niveles de experiencia en los procesos de navegación por Internet: los que sólo han intentado abordar la red en pocas ocasiones, con mucha confusión y pocos logros; los que han aprendido ciertos modos prácticos de utilizarla, con buenos resultados pero sin haber incurrido en otras indagaciones más profundas; y los que han podido establecer una relación más amplia con este recurso, a partir de una mayor comprensión de sus lógicas de funcionamiento y de un aprovechamiento integral de las potencialidades que ofrece la red. Desde los comentarios de las expertas consultadas podemos inferir que ambas están analizando las posibilidades didácticas y comunicacionales de Internet, a partir de sus proyectos de investigación y de formación docente en la modalidad. La Dra. Carbone nos expresa que en este momento su equipo de trabajo se encuentra en una etapa de exploración y de estudio acerca de la red:

«En este momento: explorarla, estudiarla teóricamente, saber que es un hipertexto caótico infinito, pero no es el espacio preferido de investigación, sino instrumentalmente utilizarlo como un recurso más (...).»

Algunos de los datos aportados por la Dra. Litwin en sus investigaciones acerca de cómo impacta Internet en las clases de los profesores que la consultan, dan cuenta de que los docentes que realizan búsquedas en la red acerca del tema que luego van a enseñar, le otorgan otros significados a su propuesta didáctica, a partir de una mayor apertura del campo disciplinario que abordan.

Estas consultas en Internet posibilitan no tanto aprender nuevos conocimientos, sino establecer otros sentidos a la relación entre docentes y alumnos, y aquí sí existiría algo novedoso:

«Él (el profesor) con un buscador entra a buscar material, y encuentra materiales conexos, no solamente lo que está buscando. Pareciera que esto le permite una mirada más amplia del tema con el que trabaja, y termina remitiéndolo desde una mirada humanista».

Esta especialista nos explica que, desde los datos de su investigación, existen diferencias en las actitudes que manifiestan los alumnos de las Ciencias Sociales con respecto a los de las Ciencias Básicas en relación a estas búsquedas en Internet que realizan los docentes. Los primeros, perciben que en algún momento los docentes se van a conectar con el tema de la clase, por lo cual no les resulta más atractivo que otras estrategias del profesor. En el caso de las Ciencias Experimentales o de la Matemática, en cambio, los alumnos no ven la relación directa. Tampoco la piensan ni la esperan, por lo cual se sienten sorprendidos por la visión que plantea el profesor, y esto les resulta atractivo, como lo explica Litwin:

«Se ve abierto en el análisis, incorporando contenidos que no son de estricta relación con el campo. (...) entonces esta consulta a Internet le permite (al docente) sobre la base de conocimientos anteriores, la ampliación de su mirada acerca del campo. Lo interesante es la conexión, la perspectiva del docente acerca del tema. Y el alumno lo reconoce, especialmente cuando no es de las Ciencias Sociales, porque éste lo ve conectado al tema y no lo reconoce como atractivo.»

Teniendo en cuenta que los campos disciplinarios no constituyen entidades monolíticas acotadas, sino comunidades de personas que comparten un lenguaje especializado, ciertas tradiciones y sistemas de símbolos que están en continua construcción, consideramos que estas formas actuales de indagar acerca de las producciones que se originan en distintas áreas del saber, constituye un aporte valioso de Internet. De esta manera, la red se transforma en una herramienta potente que posibilita el desarrollo de la cultura, y que permite configurar estrategias didácticas adecuadas para establecer comunicaciones diferentes entre docentes y alumnos, como así también nuevos modos de apropiarse del conocimiento.

Las videoconferencias, más allá de las conferencias

Si bien las condiciones reales de la mayor parte de las universidades públicas argentinas han obstaculizado la inversión en equipamiento para poder realizar videoconferencias de señal satelital, las docentes entrevistadas nos comentan sus experiencias y percepciones con respecto a este tipo de tecnología. Litwin opina críticamente acerca de la misma, en el sentido de que remiten a lo más tradicional de la educación a distancia: el busto parlante, el profesor frente a la cámara explicando. No obstante, más allá de estos cuestionamientos que se sustentan en las propias experiencias vividas en varias instituciones del país y del extranjero en las que fue invitada, Litwin recupera ciertos aspectos positivos de las videoconferencias:

«No veo que la videoconferencia ofrezca más que acercar una conferencia a la manera de busto parlante en una comunidad alejada, de una personalidad de la cultura o las ciencias. Este es el sentido, que podría

ser positivo. Tiene sentido si existe una fuerte población cautiva, pero el valor es el de una clase televisada. En este marco hay que analizarla».

Este valor otorgado a las videoconferencias como un recurso tecnológico válido cuando se trata de acercar culturas y saberes que de otro modo sería más difícil u oneroso, es señalado también por Carbone, quien nos narra una experiencia personal muy interesante al respecto:

«...la considero una oportunidad excepcional del allí y el ahora, de la visión sincrónica de espacios remotos como aporte educativo (...) que debería formar parte de nuestro programa de educación a distancia. (...) Me pareció (la experiencia vivida) una idea tan sencilla, tan transparente y hermosa que no la olvidé (...) Yo creo que a pesar de lo que nos está pasando, los precios han ido bajando, el problema es la infraestructura, pero no hay que cejar hasta que sea una realidad esta disponibilidad».

Plataformas de despegue hacia encuentros diversos

En esta nueva etapa de desarrollo de la modalidad, las universidades de Argentina han comenzado a implementar plataformas tecnológicas para la organización administrativa y académica de las propuestas. Si bien las opiniones suelen diferir con respecto a los formatos y alcances de esta tecnología, coincidimos con el análisis que hace Litwin cuando plantea que, después de haber recabado experiencias diversas de trabajo en Argentina, México y Uruguay, considera lo siguiente:

«... casi todas las plataformas son iguales. No vale la pena invertir en la plataforma, porque son todas iguales, tie-

nen un lugar para colgar los contenidos, tienen un lugar para los foros, para averiguar si el alumno contestó o no contestó. Yo creo que el alumno usa la plataforma lo mínimo. Hacer una inversión mínima, el mantenimiento, la administración, pero no las veleidades de la plataforma».

Esta opinión de Litwin nos advierte de un problema que ha surgido en algunas universidades públicas de nuestro país: la inversión de colosales cifras de dinero para «comprar» tecnología relacionada con las plataformas, ya sea adquiriendo los derechos de otras instituciones propietarias de plataformas configuradas para proyectos de educación a distancia o virtuales; o bien solventando los gastos que demanda el trabajo de los técnicos e informáticos especializados en el diseño de este tipo de tecnologías. Graciela Carbone también se refiere a este tema, calificando de «dispendiosa» a la plataforma creada en una de las universidades en las que actualmente se desempeña como asesora. Otra problemática que se plantea es que, en general, en las universidades las plataformas se diseñan sólo desde criterios informáticos. Los equipos que intervienen raramente incluyen a pedagogos, por lo cual suelen descartarse las discusiones acerca de las características que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, y las posibilidades que ofrecen este tipo de tecnologías para su desarrollo. Así lo explica Carbone:

« (...) coincidimos con las valoraciones que se han hecho en nuestra reunión¹ acerca del poco espacio

¹ Se refiere a la XXVI Reunión de la Red Universitaria de Educación a Distancia —RUEDA—, realizada en la ciudad de Mar del Plata, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, el 14 y 15 de noviembre de 2002.

que ha tenido el diálogo con la gente de educación, con especialidad didáctica, para alertarlos de que su visión es sesgada.»

Un aspecto central que resulta preciso indagar con profundidad para poder realizar intervenciones pertinentes, es la forma en que los estudiantes utilizan las plataformas. Muchas veces se generan altas expectativas en torno a los alcances y posibilidades de estos recursos tecnológicos, pero no se efectúan análisis serios acerca de lo que realmente sucede durante el desarrollo de las propuestas educativas a distancia mediadas por plataformas informáticas. La Dra. Litwin explica que los alumnos hacen un uso mínimo de estas tecnologías, y aclara en relación a las particularidades que adquiere el estudio en la universidad:

«No nos olvidemos que son alumnos universitarios que se tienen que sentar a estudiar, y que después tienen que rendir parciales con los materiales que estudian. El alumno ve una actividad y la piensa, pero no la hace. Tendría que ser compelido a usarla, o a que envíe los resultados y que con esto apruebe un práctico, por ejemplo. El alumno ve los contenidos y estudia desde los libros, y desde el material que le sugerimos para la bibliografía....»

Litwin observa que la situación descripta sucede prácticamente a nivel internacional. Este comentario lo fundamenta en que ha trabajado con educadores de otros países, quienes plantean problemáticas similares. Recientemente, por ejemplo, ha dialogado con profesionales de España y de México, los cuales expresan los mismos interrogantes que se plantean también en otros países en relación a la utilización de plataformas: el uso que de ellas hacen los alumnos; el problema de la falta de retribución económica para

los docentes, para la realización de un trabajo extra más pesado y complejo; la necesidad de programar tareas didácticas más que tecnológicas por parte de los profesores, etc. Sucede con las plataformas lo mismo que sucedía antes con los videos y con los materiales impresos: se pone el acento sólo en la tecnología, pero no se reconoce que lo sustantivo es que los alumnos deben remitirse a determinados libros y materiales para poder estudiar en la universidad. Un recurso que rescata Litwin desde el formato de la plataforma, es el foro electrónico. Opina que existen experiencias interesantes al respecto, las cuales surgen fundamentalmente a partir de un animador que genera una propuesta significativa para motivar a las personas. No obstante, estos buenos vínculos que logran entablarse suelen verse posteriormente dificultados por la gran cantidad de gente que se conecta a los foros. Desde su trabajo en la Universidad Nacional del Centro, Carbone también valora la importancia de los foros, como espacios que permiten a los alumnos enriquecer los debates, poner en común sus dudas y compartir las experiencias de aprendizaje. La posibilidad de poner a disposición de los alumnos información actualizada a través de múltiples lenguajes, y con conexiones operativas con las bibliotecas de las universidades, es otra de las ventajas que Carbone destaca como altamente prometedora de las plataformas tecnológicas. Esta experta explica de este modo sus nuevos desafíos profesionales:

«...analizar qué podemos ofrecer de enriquecimiento a través de los lenguajes: desde el audio, desde la imagen fija y la cinemática en la plataforma, para ver si realmente lo podemos hacer todo a distancia y ser motivadores.»

Las experiencias y opiniones de las expertas consultadas, nos ayudan a

reflexionar acerca de las posibilidades y limitaciones que ofrecen las plataformas tecnológicas en las universidades. En este sentido, valoramos la potencialidad de estos recursos informáticos, los cuales permiten a los alumnos acceder a niveles y formas de comunicación superadoras de los modos tradicionales. Pero entendemos también que el aprovechamiento de esta tecnología se relaciona con el proyecto educativo que se elabora, y con la manera en que se conciben los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. No existen resultados «a priori», o logros tecnológicos independientes de estrategias didácticas pensadas por los docentes para ayudar a favorecer los procesos de comprensión de los alumnos sobre los contenidos. Consideramos que la utilización apropiada de tecnologías —y entre ellas, las plataformas— en los proyectos y programas de la modalidad, es una consecuencia de la reflexión crítica y del trabajo pormenorizado que realizan los docentes en la elaboración de una propuesta curricular adecuada.

4. Algunos temas de discusión

La igualdad de acceso como filosofía fundacional de la educación a distancia

Si bien las profesionales entrevistadas se desempeñan como docentes en universidades nacionales con características diferentes en relación a su matrícula e historicidad, coinciden en afirmar que la educación a distancia ha posibilitado generar más oportunidades para estudiar en el ámbito de las universidades públicas. En el caso de un centro de formación masificado como lo es la Universidad de Buenos Aires, la modalidad en sí no resuelve el proble-

ma de su matrícula numerosa —con más de doscientos mil estudiantes—, pero ofrece acceso a la educación superior a sectores de la población que encuentran dificultades para insertarse en los espacios y tiempos que determina la presencialidad, y estas respuestas adquieren una mayor relevancia cuando las personas viven situaciones de recesión económica. Pero más allá de los nuevos problemas que han surgido en las universidades y de los viejos problemas que se han agudizado en estas últimas décadas, las expertas señalan que la filosofía originaria de la educación a distancia sigue siendo la misma de sus orígenes fundacionales: la igualdad en el acceso a la educación superior. La Dra. Carbone observa que esta filosofía se ha mantenido, aún cuando fueran cambiando nuestros marcos teóricos, los enfoques acerca de la tecnología, los matices políticos y las posibilidades reales de trabajo. Esta forma de estudio se caracterizó siempre por su sensibilidad hacia los problemas de acceso a la enseñanza, y aún cuando actualmente no tengamos la misma «ingenuidad» en ciertos planteos como sucedía hace veinte años atrás, la postura acerca de la importancia que tiene la modalidad en el contexto de las universidades públicas, no se ha modificado.

El aprendizaje recíproco en los proyectos colaborativos

Resulta muy interesante la coincidencia de las expertas acerca de los modos que adquiere la formación de los equipos que trabajan en la modalidad. Ambas plantean que la gente se forma, básicamente, a partir de su integración en equipos interdisciplinarios. Carbone explica que cambió su postura con respecto a este tema, pues antes percibía muchas dificultades en los egresados —sobre todo en la orientación en Innovación Educativa que se

dictaba en la época de la dictadura en la Universidad Nacional de Luján—, pero ahora entiende que la formación es un largo camino a recorrer, dado que implica saber dialogar con la especialidad del otro, con todo su bagaje cultural. Desde su vasta experiencia, considera que es la propia complejidad de la tarea lo que lleva a efectuar ajustes paulatinos. Nos comenta que ha trabajado con gente que no se había capacitado sistemáticamente en educación a distancia, pero que a través de la investigación-acción realizada durante largos períodos de tiempo en proyectos de elaboración de diseños curriculares, estas personas lograron apropiarse de una metodología de trabajo y asumieron una alta valoración acerca de los aportes que realizan las ciencias de la educación en el campo de la enseñanza.

Por su parte, Litwin observa que las personas que se desempeñan en esta modalidad logran en general un proceso importante de formación, a partir de un trabajo conjunto con pedagogos que han obtenido una valiosa experiencia de varios años en el campo de la educación a distancia. Los profesores abocados a la elaboración de materiales de estudio, se han integrado a estos equipos, y allí han aprendido —tal vez no tanto de tecnología o de educación a distancia—, pero sí de las buenas estrategias de enseñanza. Estos profesores han tenido que pensar acerca de cómo favorecer las propuestas para que los alumnos aprendan mejor, y esto ha repercutido de manera muy beneficiosa en toda la universidad, porque ha impactado también en las carreras de grado presenciales.

Carbone describe su propia experiencia como Profesora de Posgrado en la Escuela de Teatro de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y explica que la misma le ha permitido:

«...aprender dimensiones de la educación no formal que aparecen en la educación formal».

«...para los otros docentes es todo un aprendizaje vivir la disciplina de la educación a distancia: el sentido del rigor, el trabajo, el manejo de los tiempos propios, la regulación de los calendarios, sentir el sostén del profesor a través de la carta, del recuerdo y de las propias urgencias.»

Litwin nos explica la importancia que ha tenido el trabajo colaborativo que se desarrolló entre la Universidad de Buenos Aires —a través de su Programa UBA XXI—, y las escuelas secundarias de distintas zonas del país, para ayudar a los estudiantes del nivel medio a cursar el primer año del Ciclo Básico de la UBA en su lugar de origen, sin tener que trasladarse a la Capital Federal. De esta forma, los profesores de las escuelas trabajaron de manera conjunta con los profesionales de UBA XXI, conformando subsedes de la UBA y equipos colaborativos. Al respecto, nos comenta:

«En algunos lugares el trabajo fue prácticamente de actualización de los profesores en términos de los contenidos, en otros, de verdaderos equipos que repensaron la educación para esos estudiantes, y en otros, una fuerza más que nada administrativa para plasmar el proyecto».

Proyectos truncos, condiciones desfavorables y necesidades urgentes

Los comentarios acerca de las innumerables experiencias desarrolladas a lo largo de varios años de trabajo por parte de las profesoras entrevistadas, no están exentos de descripciones acerca de múltiples problemas y dificultades. En general, los principales obstáculos son de índole institucional, y han sido

generados por desaveniencias en los lineamientos políticos y las decisiones en torno a la puesta en marcha y la continuidad de los programas de educación a distancia. Las crisis reiteradas por las que han atravesado las universidades nacionales en su propósito de defender y consolidar la educación superior de carácter público, han originado asimismo discontinuidades en el desarrollo de los proyectos, ya sea por falta de presupuesto para su manutención o por la imposibilidad de contar con recursos humanos que pudieran sostenerlos. Un ejemplo de esto es lo que manifiesta Litwin, quien observa que en estos momentos en los cuales existe una gran expansión en los estudios del cuarto nivel, la Universidad de Buenos Aires no cuenta con una oferta acorde de posgrados a distancia. Además, esta universidad no le otorga a las tecnologías el lugar institucional que la mismas requieren, en términos de estrategias de enseñanza. Aún cuando las tecnologías generan en muchas oportunidades verdaderas propuestas que favorecen los procesos comprensivos de los estudiantes, actualmente no están siendo promovidas por la universidad por razones de índole presupuestario, lo cual resulta paradójico, pues los propios problemas de masividad de la UBA justifican ampliamente la inversión en tecnologías educativas, explica la docente. Si analizamos diferentes situaciones acaecidas en el contexto de las universidades públicas de Argentina, podremos observar también que en algunas de ellas ha existido desinteligencia en la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo tecnológico. Ciertas instituciones han quedado rezagadas a la hora de encarar acciones que resultan prioritarias para fortalecer las propuestas innovadoras, y esto ha sucedido incluso en universidades que contaban con el apoyo de profesionales de trayectoria reconocida, quienes, además, habían

logrado gestionar el financiamiento necesario para equipar tecnológicamente a las mismas. La realidad que describe Carbone al respecto, resulta altamente clarificadora:

«(...) concursamos en el año 1998 un Proyecto FOMEC² para equiparnos con máquinas, para tener un buen servidor, para hacer nuestra Intranet. Porque nosotros tenemos sedes regionales que no son Facultades, y que pueden estar muy desfavorecidas en el plantel docente (...) Se fueron autorizando las compras (...) en el año 2000 habíamos llegado a comprar el equipamiento, pero nos faltaba el cableado, que era una cosa mínima, y la instalación en las tres sedes. Llegó «el corralito»³, las máquinas repartidas, pero no llegó Intranet. Los cables, hace menos de tres meses que los tenemos en la sede central (en setiembre del 2002) (...) no fue autorizado el presupuesto correspondiente a capacitación (...) (Ahora) ...lo vemos como algo totalmente aletargado, y en realidad el esfuerzo y la visión utópica está en nosotros, pero no estamos acompañados políticamente».

Las situaciones planteadas por las docentes ponen en evidencia las complejidades que suelen surgir a nivel institucional cuando se intenta desarrollar propuestas de educación a distancia implementadas a través de las nuevas tecnologías. Más allá de lo prioritario

² Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, Programa del Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, Argentina.

³ En Argentina se denomina «corralito» a la incautación de los ahorros bancarios de ciudadanos argentinos que se produjo entre los años 2001 y 2003, decretado por el entonces Presidente Fernando De La Rúa a partir de la decisión de su Ministro de Economía, Dr. Domingo Cavallo.

que resulten los proyectos, existen ambientes crípticos en algunas universidades que impiden o traban la puesta en marcha de los mismos, desde decisiones poco estratégicas y fuertemente burocratizadas.

Respuestas diversas para grupos heterogéneos

Dada la vasta trayectoria de las profesoras consultadas, ambas nos explican que las características de los alumnos en los proyectos de educación a distancia en los que han trabajado, son muy variadas. En muchas de las propuestas dirigidas por estas docentes, las cohortes han sido de más de mil alumnos —«cinco mil, doce mil...»—. No obstante, más allá de la heterogeneidad propia de estos grupos tan numerosos, los perfiles de las personas destinatarias son diferentes según la propuesta realizada. El Programa del Ciclo Básico de UBA XXI estaba destinado a estudiantes egresados del secundario, pero con la puesta en marcha del mismo surgió que chicos que estaban cursando el último año de la escuela media se anotaban para poder adelantar sus estudios universitarios. En el Programa UBANET —UBA y Empresa Telecom de Italia— los cursos estaban planificados como una oferta de extensión para jóvenes del área de Capital Federal que no querían seguir una carrera universitaria. Sin embargo, se inscribieron personas con título universitario interesadas en adquirir la experiencia de estudiar en línea. Por consiguiente, esta población no era juvenil, sino que estaba conformada por adultos que pretendían perfeccionarse en sus trabajos y aprender a través de las nuevas tecnologías. Otra particularidad de muchos destinatarios de esta propuesta, es que eran gente de la tercera edad, lo cual «...marcó una línea de trabajo, y nos permitió entender por qué no se presentaban a los parciales. Sólo lo hacían para estudiar, no para

seguir una carrera universitaria», observa Edith Litwin.

Graciela Carbone nos relata también «...una experiencia de esas que te muestran el abismo social...», cuando se desempeñó como referente del Ministerio de Educación en la provincia de Catamarca, ayudando a profesores que debían asistir a maestros rurales de escuelas unitarias. Habla de «...un caso de extrema diferencia de oportunidades para obtener la certificación de la educación obligatoria», y describe a esta experiencia como muy dura al principio, por el aislamiento de los docentes que generaba resistencias para el intercambio crítico, pero altamente cooperativa al final y posibilitadora de saberes diversos. No obstante la relevancia de estas tareas realizadas en una provincia muy desfavorecida del norte del país, la misma se vio obstaculizada por varios factores. Algunos de éstos fueron internos, y se relacionaron con desacuerdos de trabajo en el propio grupo de docentes. Otros fueron externos, y surgieron como un efecto dominó a partir de la crisis política que se suscitó en Argentina en el año 2001. La especialista nos explica esto con consternación:

«...lamentablemente me tuve que ir en el mejor momento, porque mi equipo, al que yo asistía, implantó la obligatoriedad del examen, y eso determinó una movilización en el esfuerzo de los maestros: pagar el teléfono para comunicarse con el Instituto, empezar la correspondencia, asistir (obligatoriamente) a las tutorías presenciales, y entonces comenzó a moverse el apoyo pedagógico, y ahí se acabó el gobierno de De La Rúa...»

Estas narrativas que nos aportan las docentes expertas acerca de las vicisitudes de los proyectos en la modalidad implementados en instituciones públi-

cas, ponen de manifiesto lo impredecible de las propuestas con respecto al tipo de población destinataria a la que se dirigen, puesto que la heterogeneidad de intereses y necesidades de la gente que opta por realizar estudios a distancia es tan grande que resulta prácticamente imposible conocer con acuidad el perfil de los alumnos en forma anticipada. Este dato de la realidad constituye un elemento que no puede dejar de tenerse en cuenta en el momento de planificar estratégicamente este tipo de ofertas educativas. Las expertas coinciden en afirmar que otra de las particularidades que hay que considerar cuando se piensa en una propuesta en la modalidad para ciertos grupos poblacionales, es la existencia en la actualidad de «*quiebres generacionales*» con respecto al aprovechamiento integral de las TIC. Ambas plantean que las personas jóvenes utilizan de mejor manera los recursos tecnológicos, como lo explica Carbone: «*...están permeados por las tecnología, conviven con ellas*». Por su parte, Litwin comenta: «*Los alumnos mayores tienen dificultades con la tecnología, los profesores mayores tienen dificultades con la tecnología. Los profesores se conectan y usan la tecnología en sus trabajos intracursos. (...) pero eso no significa que la usen para la enseñanza. Para la enseñanza les cuesta un montón, lo viven alejado, lo viven difícil. Es decir, son capaces de comunicarse, pero no de trasladarlo al trabajo universitario.*» Estas diferencias generacionales en el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje, constituyen un aspecto relevante de los proyectos en la modalidad. Una de las estrategias que resultan válidas para abordar esta problemática, es el ofrecimiento de instancias específicas de capacitación para alumnos y docentes, decisión que actualmente ha sido encarada por varias de las universidades públicas que trabajan con este tipo de propuestas.

La inequidad socio-geográfica en el acceso tecnológico

Las instituciones en las que han trabajado las expertas consultadas han sido numerosas y diversas. Además de sus tareas de enseñanza, gestión e investigación en varias universidades públicas, ambas se han desempeñado como asesoras en Universidades, Ministerios e Institutos Superiores de distintas provincias argentinas. Un aspecto importante que estas profesoras señalan cuando les preguntamos acerca del acceso de las personas a los recursos tecnológicos para aprender en la modalidad, es la inequidad existente en el país con respecto a los lugares en los cuales se emplaza la infraestructura tecnológica necesaria para sostener los proyectos. Coinciden en observar que las diferencias no son sólo sociales, sino también de distribución geográfica, pues en muchas localidades del interior de Argentina no hay locutorios telefónicos, ni instalaciones de Internet. Graciela Carbone explica en relación a esta problemática:

«Y hay un problema que no es solamente de distancias sociales y económicas, sino de distancias geográficas. (...) No sucede esto en La Rioja (la existencia de locutorios) Yo pedía que en el diseño del Instituto de La Rioja pensarán seriamente en el correo electrónico, Internet, etc., y me decían: nuestros pueblos no tienen los locutorios que tiene la provincia de Buenos Aires. Siguen habiendo diferencias abismales en nuestro país.»

Edith Litwin piensa en forma similar con respecto a esta situación:

«Existen muchos problemas técnicos, y todo lo que quieras en el interior de nuestro país. Cuando no se tiene

banda ancha, las posibilidades de armar un trabajo 'on line' en la mitad del país son imposibles.»

Existen también otras situaciones que resulta preciso considerar cuando se diseñan proyectos implementados a través de TIC. Una de ellas, es la posibilidad real de acceso que tienen las personas a las TIC, teniendo en cuenta el carácter público y gratuito de la educación superior que ofrecen las universidades nacionales en Argentina. Otra de las situaciones que hay que analizar, es el problema de los formatos que se utilizan para la presentación de los conocimientos en este tipo de proyectos. El uso de plataformas tecnológicas, páginas web y discos compactos conlleva a la lectura en pantalla de la información. Estos nuevos modos de recibir los contenidos implican una serie de problemáticas que no pueden desconocerse. Por un lado, sabemos que leer mucho tiempo de esta forma genera consecuencias en la salud de las personas, tanto psicológicas como fisiológicas —cansancio, problemas posturales y neurológicos, dificultades en la visión, etc.—. Por otro lado, si bien la mayor parte de los conocimientos suministrados pueden imprimirse, los altos costos operativos suscitados en nuestro país por la caída del valor del peso en relación al dólar, hacen que esta tarea se torne imposible para una gran cantidad de estudiantes. Con respecto a estas realidades concretas de nuestra cotidianeidad en los proyectos educativos a distancia organizados a través de TIC, Graciela Carbone manifiesta las siguientes preocupaciones:

«También pienso que la institución que propone el acceso a través de plataforma, también tiene que estar dispuesta a ofrecer el acceso institucional, o cerciorarse que el alum-

no lo tiene. Si no, generarle la oportunidad, porque sabemos que puede ir y gastar cincuenta centavos la hora (de conexión a Internet) pero eso no garantiza de ninguna manera el acceso a la información que le estamos ofreciendo en toda su potencialidad (...) tal vez el CD resuelve el problema de los Congresos, y hacemos lo mismo con los alumnos, pero ¿todo se puede leer por pantalla? ¿todo se debe leer por pantalla? Le estamos transfiriendo costos al alumno. Estas cosas también hay que pensarlas, parte del proyecto educativo tiene que ver con eso.»

El problema de la credibilidad

La relación entre el acceso a las nuevas tecnologías y la credibilidad que las personas depositan en ellas, es un tema que amerita el análisis. Resulta preciso dilucidar qué capacidad tienen los alumnos destinatarios de seleccionar, evaluar y utilizar críticamente los medios tecnológicos, como así también la información que éstos transmiten. De este modo, su uso será más o menos creíble, y generará en las personas distintos niveles de expectativas y requerimientos. Ambas expertas manifiestan ciertas dudas con respecto a esta problemática, aunque sus reflexiones difieren en algunos aspectos. Edith Litwin se cuestiona sobre este tema, manifestando lo siguiente:

«No sé si hay mucha credibilidad en los destinatarios respecto del poder que tienen (las tecnologías) para generar propuestas de enseñanza. Yo creo que hoy la educación a distancia está instalada, pero no sé si el gran público piensa que son las nuevas tecnologías las que resuelven la problemática de la enseñanza. Creo que esto es relativo, y que está bien

que lo sea. Hay muchas asociaciones de profesionales que están haciendo su actualización, y lo hacen a través de las viejas tecnologías».

Graciela Carbone hace un análisis comparativo entre los denominados «viejos» y «nuevos» recursos tecnológicos. Considera que la computadora, aún con todas sus dificultades, entró «con el pie derecho» en la escuela y en la universidad; pero el video, siendo «hijo de la televisión», lo hizo «con el pie izquierdo». Reflexiona también acerca de las críticas que se hacen con respecto a que los niños no aprenden a manejarse correctamente con la escritura, porque estamos permeados por imágenes. Este enfoque es altamente desvalorizador, pues en vez de concebir al mundo de la imagen como un mundo con el cual se puede convivir, como un espacio que tiene valores y que incorpora la comunicación y la estética, se lo plantea como un lugar de antagonismo con la información. En relación a este problema, expresa lo siguiente:

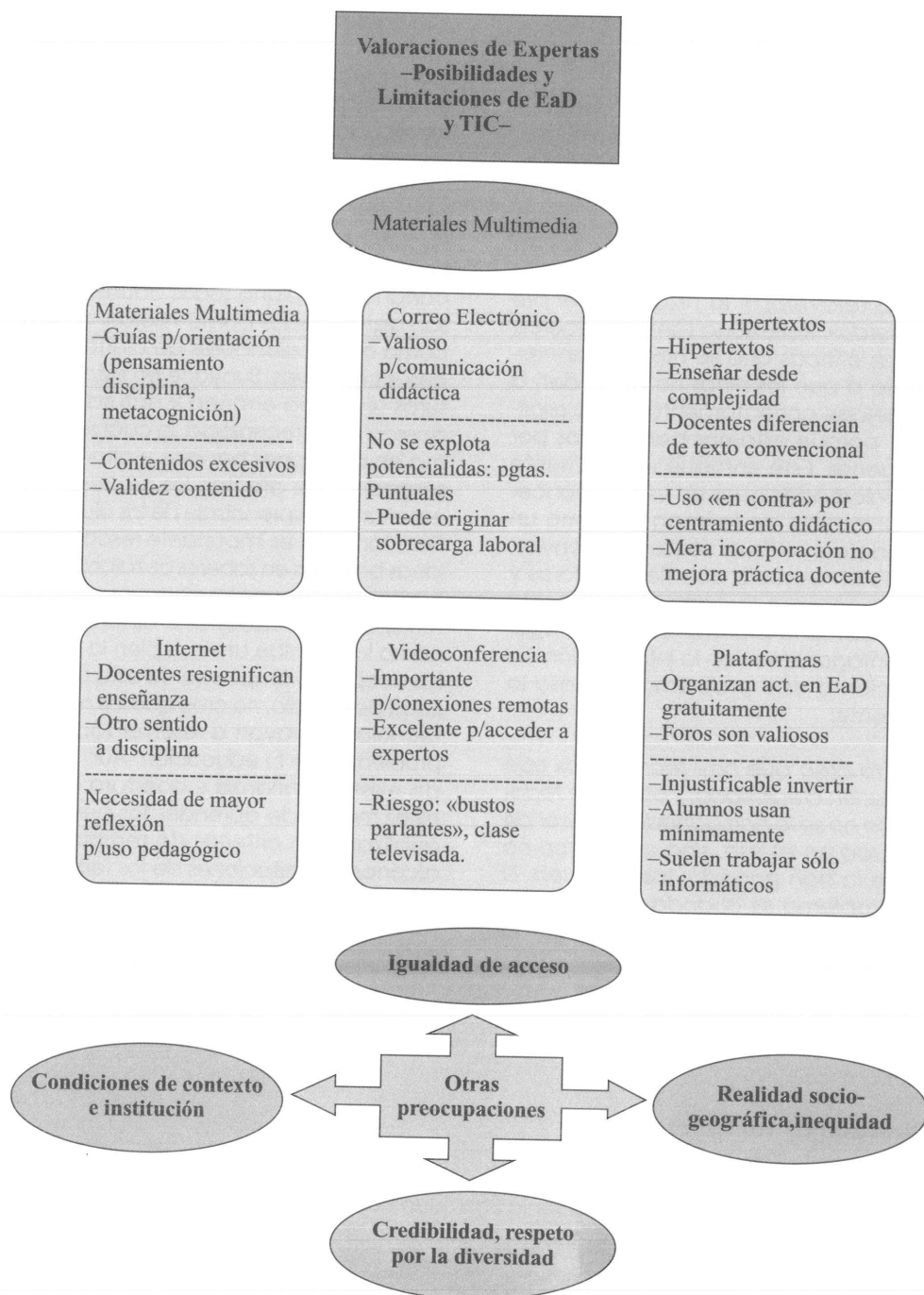
«Yo creo que hay tecnologías que tienen credibilidad, y otras que todavía no se la han ganado. Lo peor de todo no es eso, sino que como no se la han ganado, las excluyen. El problema es cuando a la falta de credibilidad, se le suma el cerrar la puerta».

Estos comentarios nos advierten sobre los prejuicios y concepciones equivocadas que existen en nuestras instituciones en relación al uso de las tecnologías. Por un lado, percibimos en algunos docentes un exceso de optimismo acerca de ciertos recursos tecnológicos que son considerados de «excelencia total» para promover los aprendizajes. Por otro lado, hay actitudes dicotómicas que polarizan las discusiones con respecto a qué recursos deben seleccionarse para enseñar, descartando de plano todos aquellos que son catalogados como «viejos» o bien como obstaculizadores de ciertos procesos cognitivos. Subyace en estas posturas una idea errónea y naturalizada acerca de la tecnología, lo cual se plasma en decisiones banales y altamente sesgadas que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Pero también es importante rescatar las ideas basadas en saberes cotidianos que poseen muchas de las personas destinatarias de las propuestas a distancia. Tal como lo describe Litwin, si bien la gente ha aceptado ampliamente esta modalidad de estudio, no cree que las nuevas tecnologías vayan a resolver todos los problemas de la educación. Aún cuando exista confianza y apertura hacia estos modos de aprender, las personas analizan con criterios de realidad los alcances y limitaciones de los recientes desarrollos tecnológicos, teniendo en cuenta la idiosincracia del contexto social en el cual se insertan.

Dirección de contacto:

Silvia Coicaud
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
Argentina scoicaud@infovia.com.ar
José Antonio Ortega Carrillo
Universidad de Granada. jaorte@ugr.es

Cuadro de síntesis de las valoraciones expresadas por las expertas



Bibliografía

CARBONE G. (1999). *La Educación a Distancia: una aproximación histórico-política a los buenos programas de Educación a Distancia*, en: AAVV (1.º ed.) *Acerca de la Distancia*, 3º Seminario Internacional de Educación a Distancia, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina —RUEDA—, Universidad Nacional de Córdoba, Ediciones EUDECOR, Córdoba.

CARBONE G. (2004). *Educación a Distancia en Argentina (1983-2003) Una mirada a la evolución de sus preocupaciones teóricas, realizaciones y obstáculos*, en: MENA M. *La educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*, (37-56) (1.º ed.) Ediciones La Crujía, Buenos Aires.

COICAUD S. (2005). *Megadistancias y acceso a la educación superior. La educación a distancia en el contexto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco*, Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.

GARCIA, F. A., LORENZO, M. y ORTEGA, J. A. (2003). «Espacios interactivos on-line de Educación a Distancia. El programa FODIE», *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 194, pp. 225- 249.

LITWIN E. (2002). *Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad*, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación —IICE—*, 10 (19), 22-26, Buenos Aires.

LITWIN E. (2003) *Diseño e implementación de propuestas en línea de educación a distancia*, Universidad de Buenos Aires, (Web en línea) <http://educ.ar/superior/eventos> (Consulta: 20 de junio de 2004).

LITWIN E. —comp.— (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, (1.º ed), Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

ORTEGA CARRILLO J. A. (2002). *Planificación de ambientes de aprendizaje interactivos online: las aulas virtuales como espacios para la organización y el desarrollo del teletrabajo educativo*, Universidad de Granada, Centro UNESCO de Andalucía, (Web en línea) http://ugr.es/~sevimeco/biblioteca/distancia/Aulas_Virtuales_Sevilla.pdf (Consulta: 3 de agosto de 2004).

ORTEGA CARRILLO J. A. (2003). *Nuevas Tecnologías y compensación de desigualdades educativas. Hacia un compromiso de solidaridad en la formación de los inalcanzados y los excluidos*, (Web en línea) <http://www.ugr.es/local/sevimeco> (Consulta: 24 de marzo de 2005).

ORTEGA CARRILLO, J. A. (2004). «Un profesorado para la sociedad del conocimiento: Construyendo un currículo intercultural desde la ciberética emergente». *Revista Comunicación y Pedagogía*, n.º 195, pp.32-37.

STAKE R. (1999). *Investigación con estudio de casos*, (2.º ed.) Morata, Madrid.