

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN URUGUAY: CONFIGURACIONES, REGULACIONES Y PROCESOS ACTUALES

Enrique Martínez Larrechea¹⁶⁰ y
Adriana Chiancone Castro¹⁶¹

RESUMEN

Este artículo intenta dar cuenta del proceso relativo a la regulación nacional de la educación a distancia, tanto como de la cultura político-académica y de los elementos "pre-normativos" que, en parte, explican el escaso desarrollo de aquella regulación en el caso uruguayo.

Se describe el contexto y el proceso reciente de la Educación a distancia y virtual en Uruguay, en especial a nivel de la educación superior, pero incluyendo asimismo los esfuerzos por incorporar y desarrollar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación en los niveles educativos previos. Las políticas de la última década, el desarrollo de experiencias locales de educación superior virtual y la evaluación preliminar de la investigación en el área, son abordados, junto a experiencias como la reciente iniciativa que ha incorporado a Uruguay a la iniciativa *One laptop per child* (OLPC). En ese contexto, se pasa revista a los marcos normativos, los soportes organizacionales, a los modelos educativos y a los modelos evaluativos de dichas experiencias.

160 Doctor en Relaciones Internacionales – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Universidad de la Empresa (UDE). E-mail: emartinez@flacso.edu.uy, emartinez@ude.edu.uy martinez.larrechea@yahoo.es

161 Doctora en Estudios Sociales de la Ciencia. Docente e investigadora (UDELAR), Coordinadora del Programa de Estudios de la Ciencia y la Tecnología. (FLACSO Uruguay). E-mail: achianco@flacso.edu.uy, achianco@gmail.com

El trabajo intenta un balance provisional del proceso de configuración y regulación de la educación superior virtual. Su metodología se apoya fuertemente en la revisión documental y en la revisión teórica (así como considera aportes surgidos de entrevistas focalizadas y semi-estructuradas a informantes calificados). Sus conclusiones nos permiten constatar la presencia de múltiples procesos de innovación, más o menos relevantes, si bien estos aparecen mediados y limitados por la debilidad e inconsistencia de las políticas públicas que podrían resultar relevantes. Se provee asimismo una primera aproximación a los emergentes marcos de política, a las configuraciones y regulaciones que podrían dar cuenta, en un futuro próximo, de una normativa para la educación a distancia y para la educación virtual.

ABSTRACT

This article has the aim to describe the process related to configurations and regulations of distance education and virtual higher education in Uruguay, analyzing its special academic culture, that explains the lack of regulations in the Uuguayan case.

The paper describes the context and the process of both, Higher and Basic Education, including the efforts towards the incorporation of New Technologies of Information and Communication in Education (NTIC). The recents policies and the development of local experiences and research in the area, are underlined. Special interest is devoted to the recent initiative that follows the generalization of laptops to children of primary and secondary schools, within the framework of the program One laptop per child (OLPC). Related to these experiences, the regulatory and organizational framework as well as educational and evaluative models employed are briefly described.

Thisworkattempstoreachaprovisionalbalanceaboutconfigurations and regulations of Virtual Higher Education, as well as of Basic one. Its methodology includes documentation analysis, focalized interviews to qualified people and theoretical analysis. The paper concludes that

at the same time we can see several innovations, the public policies related to this field are still weak and inconsistent. A description of emergent regulatory elements is also reported.

INTRODUCCIÓN

La educación a distancia en Uruguay tuvo un desarrollo marginal y apenas incipiente antes de la recuperación democrática en 1985. Si bien existieron algunos programas de educación de adultos en el sector privado o en el ámbito de la extensión agraria y el desarrollo de departamentos de medios audiovisuales en diferentes organismos del sistema educativo, el enrolamiento en ellas y la significación general de estas experiencias fue casi mínima y reportarla implicaría, en todo caso, una suerte de indagación arqueológica que nos llevaría lejos de los objetivos centrales de este artículo.

Es por ello que el marco temporal de este trabajo será el período de veintitres años posterior a la recuperación democrática (1985-2008), con especial referencia a la última década y media (1993-2008) cuando el surgimiento de programas públicos, el desarrollo de una red aulas remotas para videoconferencia y la difusión de las computadoras personales y de Internet vuelven posible una educación a distancia masiva, aun distante pero, en todo caso, cada vez más significativa.

Nos proponemos aportar a una revisión del estado del arte en materia de marcos regulatorios de la educación a distancia y sus modelos educativos predominantes. Para ello, nos proponemos reportar el estado del debate sobre la regulación de la educación superior a distancia y virtual en el Uruguay. Sin embargo, la previa constatación de que esta regulación es prácticamente inexistente, nos obliga a una previa presentación de lo que podríamos llamar configuraciones pre-normativas, es decir componentes de la cultura político académica local, desarrollos educativos y tecnológicos recientes y formulaciones de políticas públicas que nos permitirán señalar la orientación que puede y que en breve plazo debería tomar la regulación de la educación superior a distancia y virtual.

Finalmente, abordaremos el análisis de los marcos normativos vigentes y/o recientemente propuestos.

Es por ello que nos referimos en el subtítulo de este trabajo a configuraciones, regulaciones y procesos, pues la evidencia empírica de la mera regulación resultaría asaz insuficiente. En cambio, existen elementos de interés regulatorio también en las configuraciones y procesos que los enmarcan.

Si bien fue incipiente el desarrollo de la educación a distancia en el período previo al golpe de estado de 1973, es interesante hacer notar que ya en esos años la cuestión de las nuevas tecnologías en la educación era objeto de reflexión pedagógica. Instalada por el debate de corrientes desescolaristas, estimulada por una sensación general de cambio de época y de crisis de las estructuras educativas y auspiciada por nuevos desarrollos tecnológicos, en particular por la difusión de la televisión a lo largo de la década de los sesenta, esta reflexión se expresó en el trabajo de Reina Reyes: “¿Para qué futuro educamos?” (Reyes, 1973).

Al final de su ensayo, Reyes, preocupada por el cambio educativo y social y por los modelos implícitos en los desarrollos tecnológicos y en la acción de los mass-media afirma: *“Los jóvenes han descubierto con impaciencia el egoísmo de los adultos, su esclavitud a tradiciones que ellos, con razón, resisten; se han rebelado, aún a costas de sus vidas, frente a sistemas educativos anquilosados y piden nuevos comienzos. Reclaman la liberación del hombre de las máquinas que los hombres crearon y que hoy, más que nunca, se emplean para matar. Entre ellos están los futuros educadores y su actitud será una poderosa ayuda para la difícil empresa. Si en materia educativa la conducta institucional nos siguiera esclavizando, la pregunta que titula este ensayo: “¿Para qué futuro educamos?” tendría una respuesta: para un sometimiento de los más y para cruentas luchas entre hermanos. Cabe otra respuesta, que supone nuevos comienzos (...)”* (Reyes, 1973: 104-105).

EL PROCESO RECIENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA Y VIRTUAL

Debates, esfuerzos y políticas en torno a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación.

La educación superior uruguaya se confundió históricamente con una única institución universitaria. Chiancone y Martínez Larrechea (1996) denominaron a esta configuración como la "institución-sistema", esto es una institución que prácticamente contenía al sistema en su interior. El proceso de diferenciación institucional de la educación superior que constituye una experiencia común a diversos sistemas y regiones, comenzó en el Uruguay en la misma Universidad de la República, durante la década de los sesenta, en medio de un rico pero interrumpido debate sobre la estructura deseable de la Universidad uruguaya y latinoamericana (Martínez Larrechea, 2003; Ribeiro, 1968; Maggiolo, 1966).

Las formulaciones alternativas de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), Maggiolo y Ribeiro no tuvieron condiciones históricas para implementarse y en su lugar, la dictadura militar congeló la vida universitaria hasta que, una vez recuperada la autonomía (1985) y una vez normalizada la institución, y no antes de 1988, fue posible retomar el debate universitario históricamente truncado.

En una rápida revisión de antecedentes y experiencias, cabe mencionar las siguientes¹⁶²:

- ECCA. Se trataba de un programa de educación a distancia, basado en materiales escritos y en un programa de radio. Los módulos se enviaban por vía postal a las familias y padres de alumnos del nivel básico. Diseñado por la Universidad Católica del Uruguay, se desarrolló junto al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y alcanzó a más de mil participantes.

162 Cfr.: Martínez Larrechea, E. y Martínez Larrechea, M.S (2000)

- Prociencia. Desde 1998 los ministerios de Educación de Argentina y Uruguay desarrollaron acciones del programa argentino Prociencia, orientado a la formación de docentes de ciencias naturales y exactas.
- Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI). El MEC participó desde 1990 en que se realizara el Primer Encuentro Iberoamericano de Comunicación para la Cooperación en ATEI y en octubre de 1993 se instaló junto a la antena del canal 5 de Televisión Nacional, la antena receptora del satélite Hispasat. Por entonces, el MEC procuraba la reunión de los productores (públicos) de material educativo audiovisual en los diferentes subsistemas educativos.
- Aulas virtuales de la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL). Establecidas en diferentes puntos del país, permitieron el desarrollo de teleconferencias, combinados con componentes de tutoría y de presencialidad. Varias instituciones universitarias las emplearon.
- Universidad ORT. Inauguró en 1999 una edición de su Diploma en Educación, curso de posgrado de un año de duración, realizado en el marco de un convenio con la Universidad de Harvard. Esta oferta educativa se cursaba enteramente por Internet. Junto a las teleconferencias en aulas virtuales, constituyen las primeras ofertas de educación superior virtual en el país.
- Plan experimental de educación media en régimen semi-presencial o libre asistido cumplido en Enseñanza Media (Liceos "José Enrique Rodó" y "Dámaso Antonio Larrañaga"). En el turno nocturno del segundo ciclo secundario, estas instituciones pusieron en práctica en una experiencia de educación semipresencial, que si bien no contenía componentes de Educación a Distancia (EAD), implicaba la ruptura del modelo pedagógico hegemónico, centrado en exclusividad en la presencia escolástica en un espacio áulico frontal. Esta experiencia, que beneficiaba a casi 1800 alumnos jóvenes y adultos y a unos 70 docentes, quedó limitada por las pulsiones homogeneizadoras del sistema educativo formal, sin tras-

cender hacia instancias más desarrolladas. En el sector privado, cabe mencionar, en la misma orientación, la experiencia del PREU, un instituto preuniversitario privado (Martínez Larrechea y Martínez Larrechea, 2000).

- Desde la década de los noventa, se desarrollaron en ANEP experiencias innovativas e incipientes de capacitación docente en servicio a distancia, por medio del envío de módulos impresos. Además, desde la recuperación de la democracia, tanto el MEC como la ANEP habían incorporado computadoras (donaciones de Corea y de Francia) que permitieron usos también exploratorios. Será entre 1990 y 1995 cuando se desarrollará la experiencia de INFED 2000, que inicia la informatización de la gestión educativa en todo el país y el inicio de programas masivos de incorporación pedagógica de las nuevas tecnologías, en especial a través de aulas de Informática

En el período democrático y ya en vísperas de la década de los noventa tendrá lugar el registro del dominio uruguayo “.uy”, por parte del Servicio Central de Informática (SECIU). Se inaugura así la Red Académica Uruguay (RAU) y se expanden las redes locales y el empleo del correo electrónico. En 1993 se produce el enlace entre el sector académico uruguayo e Internet, mientras los servicios técnicos de la Universidad comienzan a participar en diversas redes internacionales, señaladamente en el Foro de Redes de América Latina y el Caribe (UdelaR: 2007: 348).

Hacia fines del siglo veinte, comienza a plantearse el desarrollo de redes avanzadas de uso principalmente científico y académico, al que denominamos corrientemente Internet 2. Sin embargo, la falta de conexión al cable submarino de Global Crossing impidió el desarrollo temprano de la red avanzada. En 2002 los rectores y directores de institutos de investigación expresaron: “su interés y compromiso con el desarrollo de las redes de alta eficiencia en comunicación de datos en beneficio del desarrollo tecnológico, la enseñanza y la investigación (...)” En ese contexto, el país recibió la cooperación de

la Unión Europea, a través de su Comisión Científica, que proveyó un aporte financiero de veinte millones de dólares para el desarrollo, en siete países de una red avanzada regional, que sería administrada por Dante, gestor de la red europea Geant. Los directores de catorce redes latinoamericanas firmaron un compromiso para el establecimiento de CLARA, la red de Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas, que posee en el país estatuto de asociación civil (UdelaR: 2007: 348).

En 2003 se propuso por la Universidad de la República el proyecto sobre “Desarrollo Tecnológico de Sectores clave de la Economía Uruguaya” que integra al Polo Tecnológico de Pando de la Facultad de Química, al Centro de Ensayo de Software de la Facultad de Ingeniería y al Espacio Virtual de Cooperación (EVC) del SECIU. Este último, con una conexión de 10 Mb en diez centros universitarios debía servir transversalmente a los dos proyectos antes mencionados, cumpliendo el rol de una red de datos de alta velocidad. En el financiamiento de este proyecto participaron la Unión Europea, la Universidad de la República y la empresa telefónica estatal, ANTEL.

A partir de 2005 se sumaron a la red otras instituciones de investigación, algunos de ellos universidades privadas (LATU, Instituto Pasteur, Universidad Católica del Uruguay, Universidad ORT) y en diciembre del mismo año se inauguró oficialmente RAU2. En el acto de inauguración, un guitarrista situado en Japón y otro en Uruguay, ejecutaron, a dúo, una pieza musical, ejemplificando el grado de sincronía y velocidad en la transmisión de datos (UdelaR, 2007:350).

El rol cumplido por la Universidad de la República expresa competencia técnica y capacidad de gestión en la resolución del acceso a las nuevas redes avanzadas en un plazo relativamente acotado (una década). Sin embargo, el empleo de Internet y de las nuevas tecnologías informáticas se focalizó fundamentalmente en la gestión de los servicios universitarios y en la disponibilización de catálogos de bibliotecas de facultades y servicios universitarios. Es manifiesto, en cambio, el retraso que experimenta el empleo de

estas tecnologías en la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en especial en una institución universitaria masificada. Los proyectos de enseñanza e investigación que hacen empleo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación son aun escasos (Ver UdelaR, CSE, <http://www.cse.edu.uy/>)

Un estudio de la Comisión Sectorial de Enseñanza (UdelaR, CSE, 2003) identificó unos 503 proyectos que solicitaron financiamiento a dicha Comisión, entre 1996 y 2003, de los cuales las tres cuartas partes aproximadamente, provenían de las áreas: Agraria, Científico-técnica y Ciencias de la Salud, mientras que el 26%: a las Ciencias Sociales y Humanas, Artística y a la Regional Norte. De esos proyectos, 173 resultaron aprobados y financiados; en este segundo subconjunto, resulta algo más importante la participación de proyectos propuestos desde las Ciencias Humanas y Sociales y Artística (31%). Un tercer subconjunto está conformado por 89 proyectos que incorporaban TICs. De estos, sólo 30 proyectos incluían la Educación a Distancia. El porcentaje de proyectos financiados que incorporaban TICs va entre 20% en el Área Artística, hasta 68% en las Ciencias Agrarias y 62% en el Área Científico-técnica

Por su parte Contera et. al. (2004) constataron que las motivaciones más frecuentes en la propuesta de proyectos que incluyen las nuevas tecnologías o la educación a distancia, están en relación con la promoción de la descentralización educativa, la atención de poblaciones heterogéneas y la solución de problemas de aprendizaje masificado y de deserción. Dicho trabajo identifica dos modelos pedagógicos subyacentes: el "modelo educativo centrado en la transmisión" y el "modelo educativo centrado en los aprendizajes". En algunos casos, el instrumento tecnológico adquiere un lugar central; en otros, en cambio, las TICs asumen un papel mediador de procesos de comunicación de impronta interactiva y dialógica. El primer modelo se liga a la evaluación sumativa, con docentes "trasmisores" que cumplen un rol tradicional, poco propicio a la participación; el segundo, posee una orientación innovadora y se liga a un tipo de evaluación formativa, a docentes que ejercen roles tutoriales, que propician la autonomía, la metacognición y los aprendizajes. (:60-61).

Las TICs aparecen en proyectos que buscan innovar pedagógica y didácticamente. Por ello, solo algunos de estos proyectos, menos de una tercera parte de los proyectos que incorporan TICs financiados por UdelaR entre 1996 y 2003) incluyen la educación a distancia como componente o estrategia principal.

Por su parte, Perú (2003) concluye que: "más allá de las experiencias personales realizadas por docentes de distintas facultades, motivada por la necesidad de resolver problemas puntuales, creemos que es necesaria una articulación de la temática en sus términos generales. La Universidad cuenta con profesionales experimentados tanto en educación como en informática y nuestro sistema educativo cuenta con docentes interesados en el aprovechamiento de la tecnología para sus fines. Estos son los recursos básicos que garantizan el éxito de los emprendimientos que se realicen en esta temática. Como conclusión, a partir de estos análisis, se llega a que los diálogos interdisciplinarios favorecen los cambios y las transformaciones en la educación y que hacen posible una adecuación del curso a un modelo de enseñanza-aprendizaje que fue acordado por todos los integrantes del equipo y que está centrado en la formación".

En cambio, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)¹⁶³ el otro gran ente autónomo de enseñanza, a cargo de la educación pública preuniversitaria y cuya matrícula de estudiantes de formación docente se expandió a una tasa muy alta durante los últimos tres lustros, posee desde hace ya cierto tiempo una plataforma electrónica, núcleo de un campus virtual, con un enrolamiento masivo, que permite el desarrollo de buena parte de la carrera normalista, en especial por parte de cursantes radicados en el Interior del país.

Antes, hacia el año 2000, la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL) intentó desarrollar el llamado "Proyecto Mercurio", en alianza con el Comité para la Sociedad de la Información¹⁶⁴ y su estrategia de Uruguay en Red, programas que operaban en el

¹⁶³ www.anep.edu.uy ; <http://www.dfpd.edu.uy/>

¹⁶⁴ <http://www.presidencia.gub.uy/mem2000/info/CNSI.htm>

marco de la Presidencia de la República. Los componentes principales en aquella estrategia fueron: el Programa de Conectividad Educativa (Internet en la Enseñanza), la Modernización de la Administración Pública (Gobierno en Red), la Universalización de acceso a Internet (Proyecto Mercurio) y el Programa de apoyo a la competitividad del sector software (Uruguay Tecnológico). El ambicioso Proyecto Mercurio podría parangonarse a la iniciativa "All Canadians On Line" y buscaba universalizar la conectividad de los hogares a través de programas promocionales de adquisición de hardware y de la expansión de Internet. Sin embargo, los altos costos que implicaba semejante operación y la grave crisis económica y financiera del año 2002 impidieron su desarrollo.

Por su parte, algunas universidades privadas desarrollaron un activo rol. Merece mencionarse en tal sentido a la Universidad ORT y al Instituto Universitario Autónomo del Sur. Estas instituciones apelaron a distintos tipos y modalidades de Educación a Distancia: 1. Enseñanza presencial tradicional. 2. Enseñanza presencial apoyada por medios electrónicos. 3. Cursos de tipo híbrido. 4. Cursos puramente a distancia (ESV) pura. La segunda modalidad apeló a la videoconferencia, el correo electrónico y materiales colocados en la web, como apoyo a cursos presenciales. La tercera modalidad, híbrida, combina medios electrónicos y algunas instancias presenciales. La cuarta modalidad corresponde a la Educación Superior Virtual (Fernández y Armellini (2002); Grunberg y Armellini (2003); Martínez Larrechea, 2003). Según Grunberg y Armellini (2003) los modelos de enseñanza parecen seguir una secuencia de gradual diferenciación desde la pura presencialidad, a la pura virtualidad, pasando por la incorporación de nuevas tecnologías como apoyo a la enseñanza presencial, por la sala de videoconferencia y por la inclusión híbrida de medios electrónicos e instancias presenciales. Desde la pura sincronía hacia una mayor autonomía en dimensiones como los materiales, la organización de los contenidos, la evaluación y la interactividad

MARCOS ORGANIZACIONALES Y MODELOS EDUCATIVOS

¿Cuál es el rol asignado por las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? Recientemente, algunos documentos del Gabinete Ministerial de la Innovación (GMI 22/4/2005) las incluyen entre las posibles macro prioridades sectoriales, junto a las cadenas agroindustriales (cárnica, láctea, arroceras, granjera, forestal, pesquera), el complejo turístico, la biotecnología y farmacéutica (salud humana, salud animal y fitosanitarios), las alternativas energéticas y los recursos naturales y el medio ambiente (Martínez Larrechea y Chiancone, 2007).

Por su parte, un estudio financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y relativo a la situación y perspectivas de la ciencia, la tecnología y la innovación en Uruguay, (Bértola et al., 2005), detectó algunos sectores con potenciales de desarrollo y de impacto transversal en la economía, incluyendo: los sectores agroindustriales: agroalimentario (cadenas arroceras, cárnica y láctea; apicultura) y forestal (maderero y papeleros); así como los sectores de servicios tales como las tecnologías de la información, el transporte y la logística, y el sector de ciencias de la vida; sin omitir, al sector financiero y al turismo (Bértola et al., 2005).

Sin embargo, el desarrollo de la nueva institucionalidad de la ciencia, la tecnología y la innovación, impulsada por el gobierno desde 2005 ha sido objeto de arduos debates con la comunidad científica. El Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación se encuentra aun en proceso de discusión.

La Comisión Sectorial de Enseñanza suele abrir convocatorias a la presentación de *“propuestas educativas semi-presenciales u otras modalidades basadas en la incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y Recursos Educativos Abiertos (REA)”*, por medio de las cuales se procura *“estimular un mayor aprovechamiento de los tiempos de cursado –tanto presencial como no presencial–, incrementando los espacios, medios y recursos*

educacionales y su accesibilidad”, en particular para facilitar “el estudio a poblaciones y sectores probablemente excluidos de los trayectos curriculares habituales por razones laborales, socio económicas, de género y edad.” Además, se procura “*incorporar estrategias didácticas diversificadas que favorezcan el cursado exitoso sobre todo de aquellas disciplinas que presentan mayores dificultades para el estudiante*”. (Cfr.: <http://www.cse.edu.uy/>)

En suma, el rol de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aun considerando algunas iniciativas de UdelaR, de ANEP¹⁶⁵ y del Instituto Militar de Estudios Superiores (IMES)¹⁶⁶, a nivel público, y de dos o tres instituciones universitarias privadas, continúa necesitando un enfoque de política pública que lo convierta en una prioridad estratégica.

Del lado de las políticas públicas, debe señalarse sin embargo una propuesta significativa, no exenta de debates y contestaciones: el llamado Plan Ceibal, expresión local de la iniciativa One Laptop per Chile (OLPC)¹⁶⁷.

URUGUAY Y OLPC

El proyecto desarrollado por el MIT para distribuir computadores portátiles de muy bajo costo, se encuentra presente en varios países de la región, entre ellos Uruguay.

La misión de OLPC, es la de crear oportunidades educativas para los chicos más pobres del mundo, proveyéndoles una computadora portátil de bajo costo, conectada a Internet y equipada con contenido y software diseñado para promover el aprendizaje colaborativo y el autoaprendizaje.

165 http://www.dfpd.edu.uy/web_08/otros/materiales.html

166 <http://www.imes.edu.uy> El IMES ha desarrollado una plataforma electrónica, basada en Moodle, para la formación a distancia y virtual de los oficiales que cumplen estudios de licenciatura o posgrado.

167 <http://laptop.org/index.es.html>

Surgido en 2003, la iniciativa propuesta por Nicholas Negroponte en el Foro Mundial de Davos, recibió el apoyo de algunos populosos países de la periferia, entre ellos Brasil, en ocasión del encuentro mantenido por el presidente Lula da Silva, Negroponte y Seymour Papert.

Desde el punto de vista de la política educativa, la decisión de Uruguay de incluirse en la iniciativa, tiene el interés adicional de que se trata de una decisión promovida por el Presidente de la República y de manera externa al sistema educativo, decisión que contó con la aprobación de los partidos de la oposición.

En la página web de la Administración Nacional de Educación Pública, se expresa que: *“El Programa CEIBAL busca promover la inclusión digital con el fin de disminuir la brecha digital existente respecto a otros países y de los ciudadanos del país entre sí, de manera de posibilitar un mayor y mejor acceso a la educación y a la cultura.*

Se diferencia de esfuerzos anteriores llevados a cabo en que su objetivo no es sólo dotar de equipamiento y accesibilidad a los centros sino garantizar su uso, la formación docente, la elaboración de contenidos adecuados así como la promoción de la participación familiar y social.

Su aplicación en los centros educativos primarios del país permitirá la integración entre el uso de la tecnología, los contenidos de los programas y las dinámicas de trabajo colaborativo.

Es en este marco conceptual es que se inserta este proyecto donde se pretende dotar de un computador personal a cada niño y a cada maestro, así como brindar al colectivo docente de la capacitación, los materiales, las orientaciones y el apoyo necesario para lograr los objetivos propuestos”.

“La finalidad principal no consiste en proveer de equipamiento y accesibilidad a los centros aunque esta sea una condición sine qua non del proyecto, sino garantizar su uso innovador integrado a la

cotidianeidad del aula, ofrecer los sistemas de apoyo tecnológico, formación y capacitación a docentes, el desarrollo de contenidos relevantes, la conformación de comunidades de aprendizaje y la promoción de la participación familiar y social" <http://www.ceibal.edu.uy/portal/proyecto.htm>

Si bien las autoridades de la educación adoptaron y respaldaron la iniciativa, numerosas críticas se plantean por parte de expertos y de agremiaciones de maestros. La crítica más frecuente se vincula básicamente a la inexistencia o endeblez de un proyecto pedagógico previo, capaz de generar la formación y la capacitación docentes necesarias para dar sustentabilidad al proyecto.

La relevancia potencial de esta iniciativa (que requeriría por sí misma un estudio adicional) justifica su mención en este trabajo.

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: CRÓNICA DE UNA PRÓRROGA SINE DIE

En el Capítulo III. "Otras modalidades" del proyecto de ley general de educación, se establece un posible futuro marco regulatorio: *Artículo 38.- (De la educación a distancia y semipresencial). La educación a distancia, -en línea o asistida-, comprenderá, los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias similares, para el dictado regular de sus cursos, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos específicamente desarrollados para obviar dicha presencia, y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico, diseñado para tal fin. La modalidad semipresencial, además de las características anteriores, requiere instancias presenciales.*

Las certificaciones de estas modalidades serán otorgadas por los organismos competentes del Sistema Nacional de Educación Pública, los cuales reglamentarán la habilitación y autorización a instituciones privadas para el dictado de cursos a través de estas modalidades, y el reconocimiento de los certificados otorgados¹⁶⁸.

168 Cfr. Proyecto de ley general de Educación en: http://www.mec.gub.uy/pdf/ley_de_educacion.pdf

Dicho posible marco, establece algunas definiciones, como que la educación a distancia tendría dos modalidades o expresiones (en línea y asistida), que la educación a distancia se define por no requerir la presencia física del alumno (salvo la modalidad semipresencial), por el empleo de materiales y recursos tecnológicos desarrollados al fin específico de obviar dicha presencia y por una "organización académica y un sistema de gestión y evaluación" específicos". La acreditación o "las certificaciones" de estas modalidades serán otorgados por los organismos públicos competentes, "los cuales reglamentarán la habilitación y autorización a instituciones privadas para el dictado de cursos".

Más allá de dicho proyecto, la situación regulatoria de la educación superior uruguaya y de la educación superior virtual en especial es hoy, básicamente, la muy adecuadamente descrita por Fernández y Armellini (2002):

"En el Uruguay existen dos marcos legales paralelos para el reconocimiento de carreras universitarias: uno para la Universidad de la República, y otro para las instituciones universitarias de gestión privada. El reconocimiento implica la habilitación para el otorgamiento de títulos de la carrera reconocida. En Uruguay, el título académico coincide con la habilitación para el ejercicio profesional; este último solamente exige en algunos casos su registro en órganos competentes (p.ej. la Suprema Corte de Justicia para la profesión de abogado, o el Ministerio de Salud Pública para los médicos).

La educación superior de gestión estatal está concentrada en la Universidad de la República, regida por su propia Ley Orgánica (que data de 1958). El órgano competente para la aprobación de los nuevos planes de estudio (incluyendo presumiblemente aquellos brindados mediante NTIC) es su Consejo Directivo Central (artículos 20 y 22 de la mencionada Ley).

Existen otras instituciones estatales que desarrollan programas terciarios (entre otros, las instituciones de formación militar y la ANEP).

Algunos de estos programas han sido reconocidos como equivalentes al nivel universitario por el Ministerio de Educación y Cultura, mediante decretos específicos para cada programa de formación.

La educación superior de gestión privada está regida desde 1995 por el decreto 308/995 y sus modificaciones. Este decreto establece que el reconocimiento de programas de estudio es competencia del Ministerio de Educación y Cultura, asesorado por un órgano consultivo, el Consejo Consultivo de la Enseñanza Terciaria Privada. La normativa no hace referencia a programas a distancia e incluye entre los requisitos para la aprobación ciertos mínimos de cargas horarias presenciales. (...) En Uruguay no existe aún un marco normativo para la evaluación y acreditación universitaria, ni siquiera para la educación superior tradicional. Recientemente se han desarrollado esfuerzos por parte de un grupo de las instituciones de gestión privada para establecer un marco común; por otra parte el Ministerio de Educación y Cultura constituirá comisiones ad hoc para los procesos de acreditación".

Durante el año 2007 y parte del 2008 el Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Dirección de Educación, reunió a un Grupo de trabajo para conformar una Agencia de Acreditación de la calidad de la educación superior en Uruguay. Este grupo de trabajo tenía por cometido elaborar las bases de un proyecto de ley, a enviarse por el Poder Ejecutivo al Parlamento.

La doble circunstancia de que en 2008 se introdujo a la consideración parlamentaria el proyecto de una nueva ley ("general") de educación y el hecho de que el informe de grupo de trabajo, de acuerdo a la metodología seguida por el MEC, debería ser analizado y consensuado por los dos grandes entes autónomos de enseñanza (la Administración Nacional de Educación Pública, ANEP y la Universidad de la República, UdelAR) no resulta propicia para el envío de un nuevo proyecto de ley. El proyecto ya presentado (de ley general de educación) incluye en sus disposiciones transitorias una alusión a la futura presentación del proyecto de ley de agencia nacional de acreditación: "Título VIII. Dispo-

siciones transitorias y excepcionales. H) El Poder Ejecutivo en un plazo de noventa días remitirá a la Asamblea General Poder Legislativo un proyecto de ley que establezca procedimientos adecuados, técnicamente diseñados y que ofrezca garantías a las instituciones y a la sociedad, para la autorización, el reconocimiento y el seguimiento de las instituciones privadas de educación terciaria”¹⁶⁹.

Entre las principales motivaciones que informaron la constitución del Grupo de Trabajo, se encontraban la necesidad de modificar la normativa actualmente vigente (un conjunto de decretos que regulan la educación terciaria privada, entre ellos el N° 308/995 y el N° 309/002; así como la conveniencia de aprobar a nivel local el mecanismo de acreditación del Mercosur, previsto en el Memorándum de Entendimiento de 1998. Adicionalmente, parece haber sido una motivación adicional “la atención de propuestas educativas de carácter universitario públicas” de organismos públicos que no dependen de entes autónomos de enseñanza.

Este esfuerzo tenía antecedentes. Cabe consignar que en el período 2000-2002, el MEC desarrolló consultas con los actores y otros esfuerzos en el sentido de que el país acompañara el proceso de los países del Mercosur (en especial el de aquellos que no contaban con agencias nacionales de acreditación y que las generaron en ese período, como Bolivia o Paraguay). También en esta etapa, el MEC convocó a los organismos públicos no autónomos de educación terciaria, intentando una coordinación que buscaba promover y difundir la cultura de la evaluación y de la calidad.

El nivel de consenso nacional en estos nuevos temas de la agenda de la educación superior impidió alcanzar, en aquella fase, el objetivo de conformar una agencia nacional, si bien el país participó por entonces de las instancias constitutivas de la RIACES, hacia el 2003 (la Red Iberoamericana de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior).

169 Cfr. Proyecto de ley general de Educación en: http://www.mec.gub.uy/pdf/ley_de_educacion.pdf

Entre 2003 y 2005, Uruguay participó en el Mecanismo Experimental de Acreditación, el MEXA, creando apenas Comisiones ad Hoc, para administrar dichos procesos en las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina.

La administración inaugurada en 2005 centró su política de educación superior en la promoción de instancias de control burocrático (no académico) a la que se denomina en el ámbito oficial, como "evaluaciones". Para comprender el alcance de esas evaluaciones, hay que decir que se desarrollan de manera casuística, sin ser precedidas de un informe de auto-evaluación y sin un procedimiento de evaluación externa.

En verdad, fuera de estas inspecciones el procedimiento normal para autorizar el funcionamiento de instituciones universitarias y universidades privadas y para reconocer el nivel académico de sus ofertas educativas continúa siendo el asesoramiento al Ministerio de Educación y Cultura por parte del Consejo Consultivo de Educación Terciaria Privada (creado por el decreto n° 308/995). Se trata, más propiamente, de una estimación de las condiciones iniciales de una institución o programa, en el primer caso, con base en su proyecto institucional y en el segundo en los documentos con los que se organiza una determinada oferta de grado o posgrado. Es decir, que se trata de un procedimiento centrado fuertemente en el análisis documental.

La prevista Agencia de Acreditación se propondría promover el "aseguramiento de la calidad" y la "promoción de la calidad" de la educación superior uruguaya. Si bien se mencionan mecanismos que procurarían "incentivar la capacidad de autorregulación", el Grupo de Trabajo convocado por el MEC no estableció en su Informe final, ningún procedimiento congruente con dicha autorregulación. En cambio, se destacan, por su carga semántica y reiteración: la *"autorización, el reconocimiento, y el seguimiento" de las instituciones privadas y la "rendición de cuentas a la sociedad sobre las actividades que realizan las instituciones"*. La "promoción de la calidad" –que parecería ser, formalmente, un criterio orientador del funcionamiento de la futura agencia, en ausencia de mecanismos promocionales

específicos, desplaza sutilmente su objetivo hacia la regulación y el control heterónomos de la calidad. Ello debe explicarse también en términos de la estructura y compleja economía política de la educación superior uruguaya.

Los procesos que -se prevé en los documentos del Grupo- pondría en marcha la agencia son de dos tipos posibles: obligatorios y voluntarios; los primeros, orientados a ofrecer "garantía pública" de la calidad de la oferta institucional, se aplican a las instituciones privadas y a la oferta pública no autónoma. Los segundos, voluntarios, a los entes autónomos de enseñanza. Existe en esta solución el peligro de una aguda segmentación en la cultura de la calidad de la educación superior. Ella podría evitarse, creando instancias de acreditación voluntaria de alta calidad para todas las instituciones: por ejemplo, programas de excelencia u otros por el estilo y promoviendo un acuerdo institucional extra-legal, que implique la voluntaria auto-sujeción de todos los actores al marco nacional de evaluación y acreditación, al menos en un conjunto de programas prioritarios.

Los ámbitos de competencia previstos para la agencia, se refieren a aspectos que ya forman parte de la competencia del actual Consejo Consultivo de Educación Terciaria Privada y al "seguimiento" de proyectos institucionales y planes de desarrollo, que preocupan a la gestión ministerial desde el 2005. La innovación al respecto se centra en la *"acreditación de carreras y títulos, en los procesos nacionales, en las dimensiones: institucional, de áreas de posgrados y de carreras de grado y de posgrado"*.

Al referirse a "actividades voluntarias" se establece que la acreditación prevista es de tres tipos: institucional, de áreas de postgrado y de carreras de grado y postgrado

La única mención a la evaluación -que sería en verdad el mecanismo por excelencia de una verdadera agencia de "promoción de la calidad"- se realiza al mencionar la posibilidad de *"realizar procesos de evaluación a solicitud de instituciones públicas y privadas"*.

En verdad, aparecen como centrales "otras facultades de la Agencia", un conjunto de actividades de control, seguimiento, sugerencia de suspensión y revocación de autorizaciones o reconocimientos, que parecen conformar una orientación de tipo regulatorio o burocrático, desligada de la "promoción de la calidad", la cual requiere otras estructuras, otra cultura político-académica y otros procedimientos.

Además, en las bases de la futura agencia, se propone mantener tres categorías o tipos institucionales: Universidades, Institutos Universitarios e Institutos Terciarios. Ello se limita a consagrar lo ya establecido por el decreto n° 308/95 para un momento histórico muy diferente. Esa limitada variedad de tipos institucionales posibles puede contribuir –lo que no es deseable– a la consolidación de la rigidez hoy existente, el freno a la diferenciación institucional y, sobre todo, la exclusión del concepto de educación superior como una categoría válida y necesaria, diferente de lo meramente terciario y de la educación superior universitaria.

La imposibilidad de reconocer a la educación superior como tal (más compleja y larga que la simple educación apenas postsecundaria, pero no necesariamente impartida por instituciones universitarias) constituye un déficit crónico de la educación superior uruguaya. Y seguramente, tendrá sus consecuencias a la hora de lidiar con fenómenos complejos como la educación transnacional o la educación superior virtual.

Este déficit, que en parte podría explicarse por razones normativas (en materia de instituciones públicas) no tiene porqué ser prorrogado. Es necesario viabilizar el reconocimiento de instituciones de educación superior no universitaria, sin perjuicio de que el nivel académico de sus programas de formación pueda contar con el debido reconocimiento universitario de sus grados y posgrados: instituciones superiores de formación docente, instituciones tecnológicas superiores y otras, resultan necesarias en contextos de diversificación e innovación productiva.

Ello es necesario a efectos de distinguir este nivel, más complejo en términos cognitivos y profesionales, de la educación apenas terciaria y también del tipo de instituciones, organizadas con base en la más amplia autonomía teórica, epistemológica y política, distinguible por su vínculo especial con la creación de conocimiento, con su trasmisión y con la crítica de su producción y trasmisión, a las que conocemos como universidades o instituciones universitarias.

El Informe se refiere luego a "1. Actividades para asegurar la validez de los títulos de las instituciones universitarias privadas y públicas no autónomas" y a "2. Actividades voluntarias". En el primer caso se incluye a las "instituciones extranjeras que se instalen en Uruguay, y a su oferta "presencial, en línea y a distancia".

El párrafo es sumamente breve y confuso. Baste mencionar que las instituciones extranjeras no se prevén como un tipo de institución diferente (por lo tanto deberían ser universitarias o terciarias, y por lo tanto, fundaciones o asociaciones civiles sin fines de lucro, con lo cual, no serían necesariamente "extranjeras"). Se omite el caso de FLACSO, una institución académica internacional de carácter intergubernamental en la que participa el gobierno uruguayo.

También es opaca la pretensión de atribuir validez a la oferta "en línea" o "a distancia". ¿Sólo las instituciones "extranjeras" tendrán ofertas "en línea" o "a distancia" y no las nacionales? ¿No debería haberse previsto el reconocimiento y la acreditación de este tipo de ofertas con carácter general?

Se supone un reconocimiento inicial por un lapso de seis años, con informes anuales y con una visita de "pares evaluadores" a los tres y a los seis años. El reconocimiento y el seguimiento también se organizará por decretos del Poder Ejecutivo.

La acreditación institucional, también con un ciclo de validez de seis años, tiene como efecto la posibilidad de apertura de nuevas sedes pero no de ofertas de grado, es decir, no conduce a la autonomía universitaria, sino a puntuales grados de libertad.

La acreditación de las “áreas de postgrado” analizará las carreras de posgrado de un área, pero todas las carreras deberán acreditarse para que se acredite el área.

Lo mismo reza para la acreditación de carreras de grado y de posgrado.

Es decir que, en el caso de las instituciones universitarias privadas, nunca la acreditación conduce a la autonomía, contrariando así de manera evidente el concepto de universidad, que supone en sí mismo el de autonomía.

Finalmente, el Informe recoge las mismas definiciones del decreto n° 308/95 sobre “títulos” (a los que, imbuido del profesionalismo subyacente del decreto n°308/95 no distingue de grados académicos), denominaciones, duración de los programas, etc.

DISCUSIÓN

En suma, ante la ausencia de regulación expresa de la educación a distancia en el país, hemos intentado el análisis de los que llamamos elementos “pre-normativos”, esto es configuraciones culturales y políticas, conformadas por antecedentes, prácticas, visiones, modelos pedagógicos y aun proyectos de futura regulación.

La abundancia de estos elementos configuratorios, contrasta con la ausencia de regulación, pero ello no debe sorprendernos pues son ellos la materia prima de futuros marcos regulatorios.

Estos marcos surgirán de la interacción de diversos componentes y fuentes. Entre ellos: a) modelos culturales y políticos próximos (como la experiencia de los sistemas educativos del Mercosur, Bolivia y Chile;

b) intercambios y normas resultantes de la coordinación en el marco de las instituciones y dispositivos culturales de la integración regional (Sector Educativo del Mercosur, Convenio Andrés Bello, OEI, Unesco-Orealc, Unesco/lesalc, etc.); c) la presión de la educación superior virtual transnacional; d) la expansión matricular democratizadora del sistema de educación superior, que se expresa, por lo menos desde 1995, en el rápido y sustantivo incremento de los efectivos reclutados por la formación docente, en el marco del sistema ANEP. No debe extrañarnos que sea en este subsistema –formación inicial de docentes-, de carácter sustantivamente superior (equivalente al ciclo de formación 5b de CINE) pero formalmente solo terciario (de acuerdo a lo dispuesto por la ley de educación vigente) que se haya desarrollado la primera experiencia pública masiva de un campus virtual, antes que en la Universidad de la República que aun carece de experiencias (efectivas y masivas) en este tipo de modalidad educativa. Finalmente, será también la oferta de programas de cooperación y modelos bien sucedidos desde el exterior (OLPC/Ceibal) o el desarrollo tecnológico en el sector privado, fuerzas que a la larga, determinarán el surgimiento de marcos regulatorios aprobados. Mientras tanto, los partidos políticos y los intelectuales no han aparecido como actores sociales relevantes en un debate de este tipo, aun vacante en la sociedad uruguaya.

Como dicen Fernández y Armellini (2002), señalando al menos parcialmente, las fuerzas configuradoras que acabamos de enumerar:

“Probablemente se plantee en el Uruguay en el futuro (ante el comienzo de los procesos experimentales de acreditación en el Mercosur) la conveniencia de establecer mecanismos voluntarios de acreditación para la educación superior en general. Al plantear esos mecanismos, se puede sugerir que se tenga en cuenta la posibilidad de acreditar programas basados en las ESV; en particular, debería evitarse crear mecanismos basados únicamente en indicadores asociados a las formas tradicionales de enseñanza, como p.ej. la carga horaria presencial de los programas de estudio. Finalmente, sería conveniente establecer mecanismos regulatorios para la evaluación y acreditación de ofertas

educativas de ESV originadas en otros países. Esta acción idealmente requeriría consenso al nivel regional o multilateral; podría proponerse que organizaciones como el propio IESALC analicen su conveniencia y factibilidad, y eventualmente propusieran guías de acción”.

BIBLIOGRAFÍA

- BÉRTOLA, L., BIANCHI, C., DARSCHT, P., DAVYT, A., PITTALUGA, L., REIG, N. ROMÁN, C., SNOECK, M. Y WILLEBALD, H. (2005) "Ciencia, Tecnología e Innovación en Uruguay: Diagnóstico, Prospectiva y Políticas" en: <http://www.iadb.org/regions/re1/econ/RE1-RN-05-001.pdf> (consultado Agosto 2007)
- CONTERA, C., CHOUY, G., FERNANDEZ, E. Y FRAGA, L (2004) La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en la educación superior. La modalidad "a distancia" en la educación de grado y permanente en la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Montevideo: UdelaR. Comisión Sectorial de Enseñanza. Pro Rectorado de Enseñanza. Unidad Académica. Serie: Investigación Educativa. Documento N° 1.
- CHIANCONE A. y MARTINEZ LARRECHEA E. (1997) "El tránsito de la universidad al sistema de educación superior en Uruguay: aportes al estudio comparado de las políticas públicas de acreditación de instituciones" en Educación Superior y Sociedad. Vol. 8, N°1; pp.23-40.
- CHIANCONE, A. (1996) La creación de políticas públicas en un contexto de transición política: El caso del PEDECIBA en Uruguay. Buenos Aires: FLACSO-DAAD.
- CHIANCONE, VEIGA Y BORRAZ (2006) " "Seminario Caminos de la Educación Superior. Montevideo: Consejo de Rectores de Universidades - Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. www.iesalc.org.ve

FERNANDEZ, Julio y ARMELLINI, Alejandro (2002) La educación superior virtual en Uruguay. Montevideo: IESALC-Unesco.

GRUNBERG, Jorge y ARMELLINI, Alejandro (2002) "De la presencialidad a la distancia: modelos para la incorporación del e-learning en la universidad". En: Cuadernos de Investigación Educativa. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

HAUSMANN R., RODRIGUEZ-CLARE A., RODRIK D. (2005) Towards a strategy for economic growth in Uruguay. BID .RE1-05-003- Economic and Social Study Series.

LANDONI COUTURE, P. y MARTÍNEZ LARRECHEA, E. (2006) "La institucionalidad de la acreditación" Seminario Caminos de la Educación Superior. Consejo de Rectores de Universidades - Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. www.iesalc.org.ve

MARTÍNEZ LARRECHEA, E. (2003) La Educación Superior del Uruguay en transición: inercias y horizontes de cambio. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria – Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

MARTÍNEZ LARRECHEA, E. y CHIANCONE A. (2006) La Educación Superior en Iberoamérica. Informe nacional de Uruguay. CINDA: Mimeo

MARTÍNEZ LARRECHEA, E. y CHIANCONE A. (2006) Políticas universitarias de investigación. Caracas: IESALC-UNESCO www.iesalc.org.ve

MARTÍNEZ LARRECHEA, E. y MARTÍNEZ LARRECHEA, M.S. (2000) "La educación a distancia y el conflicto de los imaginarios: la experiencia en la última década. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Mimeo (ponencia enviada a la Tercera Reunión de América Latina y el Caribe de ICDE). http://www.icdeamericalatina.com.ar/publicaciones/trabajos_region/san_pablo.htm

- MASCHERONI, J. (2003) Educación superior en Uruguay: evolución legislativa. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- MENA, Marta, compiladora (2007) Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia. Buenos Aires: ICDE – Unesco – La Crujía.
- NIETO, A. (2006) "Informe sobre la situación de la Facultad de Química al mes de Abril de 2006" en: http://mail.fq.edu.uy/Documentos/Decanato/Situacion_FQ_al_2006.pdf
- PERE, Nancy (2003) Formación de profesores para el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza. Montevideo: UdelaR. Facultad de Ingeniería. Unidad de Enseñanza.
- RAMA VITALE, C. (2007) Los Postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento. México D.F.: UDUAL
- RAMA VITALE, C. (2008) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.
- RAMA VITALE, C. (2006) La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe. México: Fondo de Cultura Económica.
- REYES, R. (1973) ¿Para qué futuro educamos?. Montevideo: Alfa.
- RICYT (2004) Indicadores por país- Uruguay- en: <http://www.ricyt.org/interior/interior.asp?Nivel1=1&Nivel2=1&Idioma>
- TANI, R. y Nuñez, M. G. (2004) Formación docente universitaria. Aportes a la modalidad de educación semipresencial y a distancia. Ponencia presentada en el II Congreso de Enseñanza en Facultad de Ingeniería. Montevideo, 6, 7 y 8 de octubre de 2004. (http://letras-uruguay.espaciolatino.com/tani/formacion_docente.htm)

UDELAR. Comisión Sectorial de Enseñanza (2003) Proyectos aprobados y financiados por la CSE que incorporan tecnologías de la información y la comunicación (TICS) y que, en algunos casos, incluyen o prevén la modalidad "Educación a Distancia" presentados ante la Comisión Sectorial de Enseñanza en el marco de diferentes llamados a concurso, en el período 1996-2003. En: www.cse.edu.uy

UDELAR (2007) Memoria del Rectorado 1998-2006. Montevideo: Udelar