

.....

EDUCACIÓN VIRTUAL EN ARGENTINA

De dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores)

.....

Jorge Rey Valzacchi

Director Ejecutivo de Virtual Educa Argentina.
Director del Posgrado “Experto Universitario
en Entornos Virtuales de Aprendizaje

Antecedentes

Las primeras experiencias de formación en modalidades no presenciales en Argentina nacieron en un clima sumamente hostil hacia ellas en los ambientes académicos. Se asimilaba la educación no presencial a los viejos “cursos por correspondencia” negando la posibilidad de propuestas serias.

Esos proyectos surgieron con una fuerte impronta de los modelos desarrollados por la UNED española, centrados en los materiales didácticos, fundamentalmente textos impresos, elaborados por equipos de docentes con la colaboración de procesadores didácticos. Tal los casos del proyecto no presencial de UBA XXI (1986) y el de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, nacido a principios de los '90. En esos años, surgió también un proyecto de capacitación docente a distancia de Extensión de la UBA, con un enfoque que ponía el acento en las actividades de los cursantes.

El desarrollo explosivo de Internet, el crecimiento del ancho de banda disponible y, sobre todo, la necesidad de ampliar la oferta de formación de posgrado, impulsaron el desarrollo de ofertas de formación en modalidad no presencial en muchas instituciones de educación superior a partir de la segunda mitad de la década del 90.

Las motivaciones para ese desarrollo fueron variadas y tuvieron influencia en el modo de planificar e implementar las propuestas.

En algunos casos la motivación estuvo muy signada por la oportunidad de financiación que los posgrados presentaban para las universidades públicas, o de mayores ingresos para las privadas, lo que empujó a improvisaciones y desarrollos sin la necesaria acumulación de conocimientos específicos y experiencia gradual que toda metodología nueva requiere. En otros, el objetivo central fue aliviar los atestados salones de los primeros años, derivando estudiantes a una modalidad que prometía no exigir nuevos edificios, instalaciones físicas y que algunos consideraban de gestión más viable en términos económicos. El *bajar los costos*, por lo general, no suele ser una instancia que produzca buenos resultados pedagógicos.

La idea ingenua de que se trataba de digitalizar (*pasar a doc o pdf*) los apuntes de clase de cátedras presenciales y “colgarlas” de Internet, bastaban para armar un curso virtual. Podríamos llenar muchas páginas con anécdotas que muestran ese grado de improvisación y desconocimiento de la especificidad que la educación no presencial apoyada en Internet tiene.

La marca de la cultura de la presencialidad fue muy fuerte en estas primeras experiencias. Desde imprevisiones en la gestión burocrática, que exigía trámites presenciales en proyectos a distancia, supuestamente abarcarorios de toda la geografía nacional, hasta textos que referían directamente a experimentos o trabajos prácticos presenciales. La cultura de la presencialidad no es sencilla de superar y quienes tienen a su cargo la gestión de esos proyectos deben tener una actitud muy vigilante para que no se *cuelen* disposiciones o medidas que, por ejemplo, obliguen a un estudiante a viajar decenas, cientos o miles de kilómetros para firmar un formulario a la vista de una secretaria.

Este período estuvo signado por una autocomplacencia en el análisis, mostrando una importante brecha entre el discurso descriptivo y analítico de las experiencias, y la realidad, bastante menos perfecta. Esta situación de mirara poco crítica se ha mantenido hasta el presente y constituye una de las dificultades a resolver para avanzar en el mejoramiento de la calidad de las propuestas de educación virtual, como veremos más adelante.

En ese período surgen también proyectos más completos y complejos, como el de la Universidad Virtual de Quilmes, el cual,

aunque mostró al principio algunas falencias de las mencionadas, las fue superando con el tiempo. Se incorporan los foros de debate entre estudiantes, aunque todavía muy pegados a la idea elemental de que resulta suficiente ofrecer un espacio de ese tipo para que el mismo se constituya en **constructor colectivo de conocimiento**.

El formato pedagógico pasa entonces de “Leer los materiales y escribir una monografía al final”, a “Leer los materiales y escribir una monografía al final y participar en los foros”. Este modelo, que utiliza Internet sólo como depósito del material didáctico y los foros como única herramienta de interacción, continúa siendo predominante hasta la fecha.

El modelo del “*estudiante libre*”, que no cursa, estudia más o menos en solitario y se presenta al examen final impregna bastante esta concepción de educación pseudo virtual. Es curioso que esto suceda en simultáneo con el proceso que está llevando a la educación superior presencial en dirección contraria: cada vez es más necesario cursar, realizar los trabajos prácticos, concurrir a las prácticas de laboratorio, participar en la vida diaria de las cátedras...

En algunas de estas experiencias fundacionales se incorpora el video como material didáctico no convencional. También en esto (como es lógico y casi inevitable), la tradición ha puesto su impronta, y esos primeros videos han derivado en *bustos parlantes*, donde el docente habla y habla, resultando mucho más aburridos (e ineficientes) que la misma versión presencial. La digitalización de esos videos no los mejora para nada. Por el contrario, verlos en una ventanita de 8 o 10 cm de ancho, empeora la experiencia para el alumno.

El modelo actual de educación a distancia

En los últimos años se han ido incorporando otros medios, aunque el modelo pedagógico predominante continúa siendo expositivo y lineal, pese a un discurso que lo describe de otra manera. También aquí influyen las fantasías que permiten **atribuir mágicas virtudes pedagógicas** a cualquier contenido, por el solo hecho de haber sido digitalizado y mostrarse a través de algún tipo de animación.

En la actualidad son mayoría las instituciones de educación superior que desarrollan proyectos de educación virtual, algunos con varios años de existencia. Aunque la abrumadora mayoría de ellos se originan y mantienen en el nivel de posgrado, de extensión o como complemento de la presencialidad en algunas cátedras, existen ya

en la Argentina carreras completas que pueden cursarse a distancia, aunque por una cuestión reglamentaria del propio Ministerio de Educación de la Nación, las evaluaciones finales deben realizarse de manera presencial.

A esta altura es importante destacar que esa expansión de la educación a distancia, hoy llamada indistintamente virtual, aunque lo sea sólo parcialmente, lleva acumulados un pequeño número de años de existencia. Mientras la educación superior presencial se fue construyendo, desarrollando, consolidando y modificando en un proceso que lleva siglos, y en el cual los cambios se perciben en décadas, la educación superior a distancia madura hace poco más de medio siglo, y la virtual tiene apenas unos pocos años, en momentos en que las tecnologías evolucionan a velocidades extremas, y lo que es nuevo hoy puede ser obsoleto la semana entrante.

Todos los profesores que ejercen la docencia en una institución de educación superior fueron antes alumnos de la misma o de otra similar. Las Universidades se alimentan de sus egresados, mientras que la educación virtual se construye con profesores que muchas veces no han conocido la educación a distancia ni virtual ni siquiera a través de lecturas. No sólo eso. Esta falencia alcanza también, muchas veces, a quienes gestionan o dirigen esos proyectos. No es un detalle menor. Los docentes hemos aprendido (aprendemos) mucho de cómo ser (buenos) docentes, viendo actuar a nuestros profesores. Rescatamos cosas, actitudes, conductas, maneras de explicar, maneras de hacerse entender. Experimentamos cosas que nos afectaron mal. Y nos prometemos no hacérselas sufrir nunca a nuestros alumnos, a la hora de tenerlos. Quién nunca fue alumno virtual se tiene que manejar, en el mejor de los casos, *de oídas*. Por lecturas y relatos de otros, que no siempre relatan las vivencias sino un *deber ser* apriorístico y especulativo.

No nos alarmemos. En realidad, las falencias que venimos señalando **son naturales** en un **momento fundacional**. La educación virtual es como un bebé que apenas gatea. Sus balbuceos son maravillosos, pero es natural que ensucie sus pañales, y no pretendamos que recite la tabla del siete. En ese registro, creemos que el problema no reside en esas falencias, remediables, mejorables, superables, sino en dos miradas que abundan y no ayudan en ese sentido.

Primero: **la autocomplacencia** que mencionamos. Cuando todo lo que hacemos *es maravilloso*, clausuramos la posibilidad de

registrar, analizar y buscar caminos de superación de las insuficiencias y debilidades de lo que hacemos.

Segundo: **la fascinación por lo novedoso**. La excesiva atención que se le presta en congresos, publicaciones e investigaciones a las novedades surgidas en la semana, que envían casi al cesto de basura las novedades de la semana pasada. Con el agravante que esas novedades parecen asentarse exclusivamente en avances tecnológicos. Entonces, ponemos toda (o casi toda) la atención en esas novedades, y dejamos de pensar en mejores usos, mejor aprovechamiento, una mejor mirada desde las didácticas, de lo que hasta ayer era la novedad del momento.

Por ejemplo, hoy se habla y se escribe poco sobre el hipertexto, que sigue reclamando investigaciones serias sobre las consecuencias pedagógicas de la lectura hipertextual. ¿Alguien recuerda cuando se afirmaba que las redes hipertextuales reproducían las redes neuronales, lo que las convertía en herramientas privilegiadas para la enseñanza?

Algo similar pasa con la multimedia, las wikis, los edublogs, y otras herramientas que venían a revolucionar la educación, fundando nuevos paradigmas, y a los pocos meses quedaron eclipsados por otros medios o herramientas, mientras los *nuevos paradigmas* no superan las promesas de maravillas, y en el mejor de los casos rescatan cosas dichas o escritas hace mucho, mucho tiempo.

Abandonar la fascinación por las nuevas herramientas no significa de ninguna manera negar lo que las mismas puedan llegar a significar para el mejoramiento de la educación en la modalidad virtual, en cualquiera de los niveles. Por el contrario, abandonar la desmesura de promesas incumplibles, poner cada herramienta en su lugar, no crear falsas expectativas, es el camino correcto para que los docentes, las instituciones, los proyectos, puedan **incorporar esas herramientas a las prácticas reales**, que suelen estar lejos de las promesas (y de las miradas) de muchos ensayistas que no siempre estarían en condiciones de respaldar sus afirmaciones con sus propias experiencias (y muchas veces ni siquiera con la experiencia de otros).

Por ejemplo, las wikis son herramientas facilitadoras de la producción textual colaborativa. Pero **no crean el trabajo colaborativo de por sí**. Quién, a partir de textos apologetico termine creyendo en esa *virtud mágica*, se limitará a abrir una wiki para que sus alumnos

elaboren su texto colaborativo. Y si la experiencia no funciona bien (lo cual, planteada así es muy probable) inmediatamente descreerá de la wiki como herramienta, o, lo que es peor, de la capacidad de sus alumnos para colaborar entre sí. En realidad, lo decisivo para el trabajo colaborativo en producción de textos es que **los alumnos deben aprender a hacerlo**, aprender a leer a sus compañeros, aprender a sintetizar los aportes de cada uno, aprender a negociar significados. Esas competencias no nos vienen dadas genéticamente, ni las aportan las wikis. El docente que comprenda que es así, tratará de hacer, lo mejor posible, que sus alumnos transiten el camino del no saber al saber, en ese terreno específico.

Usando el mismo ejemplo, una mirada autocomplaciente nos relatará un trabajo colaborativo, aunque el resultado haya sido un texto escrito por uno de los participantes, con escasos aportes de dos o tres de sus compañeros, y nula participación del resto del grupo...

Temas pendientes

Algunos de los temas a los que no les estamos prestando suficiente atención son los siguientes:

1) Una parte importante de los profesores de educación superior poseen **una insuficiente capacidad para la producción escrita**. Sus trabajos resultan densos, confusos, con baja *lecturabilidad*. Escritos para colegas que *ya saben* y no para alumnos que *no saben* (y por eso son alumnos). Este es uno de los límites más graves en el proceso de pasaje a la virtualidad de los proyectos de formación, en los que no sólo los materiales didácticos son y serán preponderantemente escritos, sino que lo es (casi) toda la comunicación e información que circula. Creemos que es el problema más serio y nada sencillo de resolver.

“Centrarse en la escritura es una manera de centrarse en los métodos, en las prácticas y en los procesos socio psicológicos de la indagación intelectual, de la innovación y del aprendizaje. El estudio de la escritura académica es entonces parte de una profunda reforma de la educación superior. (Russell, citado por Carlino)

Los programas de rescate de la escritura en las universidades que los implementan (pocas y poco) centran el esfuerzo en el alum-

no. Está bien. Pero también se hace necesario que se estimule a que los profesores escriban.

2) La insuficiente o nula formación pedagógica de muchos docentes. Aunque en los ambientes de educación superior crece y se desarrolla la idea de que no es suficiente el dominio disciplinar para ser docente, todavía las medidas para corregir esta situación son pocas y débiles. Y lo que es una dificultad en la modalidad presencial, en la que esas falencias son suplidas por otros recursos que utilizan los estudiantes para lograr aprender, en la educación virtual, donde la colaboración entre pares no resulta tan sencilla, los resultados negativos son mucho más graves. Estas falencias se hacen más notorias en cuanto más se alejan los proyectos de los modelos de lectura y monografía, que exigen al docente aprender a “dar clase” en la nueva modalidad, incorporando recursos y diseñando actividades que son muy diferentes a las habituales en la modalidad presencial.

3) La escasa o nula formación docente en lenguajes no textuales (visuales o audiovisuales). Paradójicamente, en medio de un discurso donde imágenes y animaciones ocupan un lugar creciente en la comunicación, y mientras esos lenguajes son apologetizados casi exageradamente, atribuyéndoles también algunas virtudes mágicas en la comunicación y el aprendizaje, poco o nada es lo que se **hace** para que los docentes adquieran las competencias básicas en ellos. Que aprendan **a leer y escribir en lenguajes no textuales**. No se trata de convertir a cada docente en un diseñador gráfico y multimedia, pero no se puede prescindir de una formación básica en lenguaje visual, y la adquisición de competencias en la producción de recursos audiovisuales. De lo contrario el resultado serán proyectos de *puro texto*.

La fantasía de los equipos interdisciplinarios parece conformar a muchos. Los equipos con especialistas en diseño (que hacen falta) nunca podrán atender las demandas de los docentes en la medida en que crezcan los proyectos. Una cosa es cuando un puñado de profesores, con tiempo suficiente por delante se propone digitalizar un curso breve, y otra muy distinta cuando son decenas de docentes los que requieren los servicios de esos equipos de apoyo. Y, desde luego, tampoco podrán atender la demanda cotidiana, *para hoy* de quienes gestionan sus aulas dinámicamente, dando respuestas diferenciadas que no pueden programarse con semanas o

meses de anticipación.

4) Es notoria la inexistencia de investigaciones lo suficientemente profundas como para servir de base a la elaboración de estrategias didácticas, ya sea para la elaboración de materiales como para la gestión de herramientas especializadas. Por ejemplo, sobre el aprendizaje multimedia se destaca la presencia solitaria de las investigaciones de Meyer, Mencionamos ya el tema de hipertexto y wikis. Los foros, pese a se una herramienta privilegiada en casi todos los proyectos de educación virtual, cuentan casi exclusivamente con investigaciones cuantitativas, con conclusiones que indican que los foros moderados son los que tienen cadenas de debate más largas (más posteos). Pero es muy poco o nulo lo que se investiga sobre la capacidad de esos intercambios para producir aprendizajes, así como estrategias de gestión.

5) Otra carencia común en los docentes universitarios que adquiere importancia en el momento en que tratamos de incorporarlos a experiencias de educación virtual, es su relación con la tecnología. Si bien son raros los que no poseen y manejan computadoras, sus capacidades alcanzan normalmente al uso de un procesador de texto, el del mail y la navegación en Internet. Con muchos vicios del aprendizaje autodidacta o mal orientado.

Un docente, para desempeñarse eficazmente en ambientes virtuales debe adquirir otras competencias o capacidades, las cuales no integran los contenidos de la mayor parte de las ofertas de formación específica. Un cierto dominio de la tecnologías de edición de gráficos, habilidades para el uso de herramientas diversas de comunicación, búsqueda y rescate de información, conocimiento acerca de formatos de archivos, navegación en los discos de computadoras, utilitarios variadas y habilidades suficientes para aprender rápidamente el uso de programas especializados, son necesarios para estar en condiciones de estar al frente de un aula virtual y poder concentrarse en su labor pedagógica.