

Vigencias y ausencias en la Educación Superior “a Distancia” en Uruguay: compromiso social y Responsabilidad Social Universitaria

Dra. Lidia Barboza Norbis¹

1. Introducción

La Conferencia Mundial de UNESCO (2009) destacó el tema de la “responsabilidad social” como un tema específico reconociendo en las universidades el cometido fundamental de generar y difundir el conocimiento. Se destaca que es con base al conocimiento que las universidades contribuyen al desarrollo de la sociedad en aspectos esenciales y complejos. La universidad es un medio, consagrado desde su origen, para que los ciudadanos puedan producir y distribuir conocimiento, desarrollar competencias, trabajar en equipo, identificar problemas, trazar objetivos y diseñar caminos alternativos de resolución de problemas relacionados con *el medio* (cada vez más “glocal”). Estos cometidos en la universidad del siglo XXI están fuertemente condicionados por la intensidad y calidad de la incorporación de las tecnologías en las tres funciones claves que dinamizan y transforman el proceso de producción del conocimiento: la enseñanza, la investigación y la extensión.

Es a través de las tres funciones mencionadas que la universidad aborda una amplia gama de problemas desde distintas perspectivas epistemo-

¹ Doctora en Educación (Candidata, UDE). Magíster en Educación con énfasis en Currículum y Evaluación (UCUDAL). Máster en Estrategia Nacional (CALEN). Licenciada en Ciencias de la Educación (UDELAR). Profesora Adjunta en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República de Uruguay. Profesora en el Instituto de Profesores Artigas en Investigación educativa y Legislación y Administración de la enseñanza. Profesora e investigadora en la Unidad de Investigación del Programa de Maestría y Doctorado de UDE.

lógicas, políticas, económicas, científicas, tecnológicas, sociales, culturales. En la actualidad, problemas tales como la crisis energética y económica, el calentamiento global y sus consecuencias, la seguridad alimentaria, la manipulación genética, el empobrecimiento de numerosos segmentos de la población de los países en desarrollo y en los países desarrollados, los efectos devastadores de la corrupción y el crimen organizado, los sistemas políticos de opresión, han generado una profunda reflexión en los países industrializados acerca de la forma en que se toman las decisiones que afectan a la cohesión social, al desarrollo de las sociedades, a la seguridad de los ciudadanos. Estas tomas de decisiones están relacionadas directamente con la búsqueda de una transformación de los sistemas educativos y de las universidades en clave de “compromiso social” o “responsabilidad social”, conceptualmente hablando.

Pensar en una universidad “abierta al medio”, con “compromiso social”, como se suele enunciar intensivamente en las publicaciones de la universidad de la república de Uruguay, en alguna medida, busca destacar la función de la universidad para con la sociedad. Se concibe a la extensión como *“cooperación de actores universitarios con otros actores institucionales y sociales, en procesos interactivos de fuerte carácter horizontal, donde se combinan saberes de todos y todos aprenden en el curso de actividades orientadas a la expansión de la cultura y al uso del conocimiento para resolver problemas de la comunidad, priorizando las necesidades de los sectores más postergados”* (Arocena, 2011).

Los problemas sociales anteriormente señalados replantean la función de la universidad, lo que en alguna medida destaca la vigencia de una búsqueda de generar “conciencia” de que en la globalización se está entrando en una “sociedad del riesgo” (Beck, U., 1986), en la cual ni el mercado, ni el Estado tienen todas las respuestas e instrumentos para resolver los problemas, o cuando los tienen puede ser demasiado tarde por las consecuencias irreversibles sobre la población, el medio ambiente, o resultan demasiado costosos para la sociedad (Medina y Ortigón, 2006). En esta sociedad del riesgo, la universidad no puede trabajar sola, sino junto con otras instituciones de la sociedad civil organizada.

Mientras más avancen los procesos de globalización, internacionalización, mundialización y regionalización del conocimiento, más complejos e interrelacionados serán los cambios sociales, habrá mayor riesgo y por tanto será necesario pensar en escenarios de futuro que proyecten la función de la universidad para un mundo que ha cambiado y continúa cambiando. En la universidad pública uruguaya, está vigente, como enfoque predominante, el “compromiso social”. En palabras de uno de sus actuales portavoces, el rector Rodrigo Arocena, así se expresa: *“Tiene aún mayor vigencia que en el pasado la integración de las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, esta última componente fundamental del ideal latinoamericano de universidad socialmente comprometida”* (Arocena, 2011).

Según UNESCO (2009), la crisis económica actual asigna un papel fundamental al “compromiso social con la educación”, lo que se concreta en la decisión de algunos países económicamente poderosos de aumentar la “inversión prudente” en educación con miras a la recuperación y el crecimiento económico. Se destaca, además, el hecho de que *“la sociedad ha conferido a sus instituciones educativas más **responsabilidad social** que nunca antes y que las expectativas son altas: ahora esperamos que el sistema educativo no sólo capacite a nuestros niños y jóvenes, sino además que nos libre de la pobreza y nos ponga en el camino de la paz y el desarrollo sostenible”*².

En sintonía con la concepción de la UNESCO, la universidad uruguaya prioriza la necesidad de formar a los estudiantes con alta calificación en múltiples campos del conocimiento y para el ejercicio de una ciudadanía responsable, desarrollando sus propias capacidades con sentido de **compromiso social**. Desde este enfoque se conceptualiza a la “enseñanza activa” mediada por las TIC en el marco de un proceso denominado de “Segunda Reforma”. En este proceso las tecnologías vienen a facilitar la

² Tomado de UNESCO (2009). Disponible en: <http://www.unesco.org/es/the-2009-world-conference-on-highereducation/societal-commitment-and-social-responsibility/> (Recuperada 05.01.12). Negrita usada por la autora de este artículo.

diversificación de la oferta educativa y a ofrecer nuevas modalidades de cursada mediante el uso de plataformas virtuales³:

“Enseñar a más gente a más alto nivel durante más tiempo: éste es el primer compromiso de la universidad con la sociedad. (...) Aprender a alto nivel a lo largo de la vida entera requiere ante todo aprender a seguir aprendiendo siempre, con creciente autonomía, a nivel cada vez mayor. Para ello, individual y colectivamente, los estudiantes tienen que ser y saberse los principales protagonistas de los procesos de aprendizaje. Así se define la enseñanza activa. Las tecnologías de la información y la comunicación, adecuadamente utilizadas por docentes preparados para ello, brindan grandes oportunidades para la diversificación de la oferta educativa y de las modalidades de enseñanza” Arocena (2010).

2. Sistema Nacional de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

2.1. Proceso de transformación de la educación y la sociedad uruguaya mediante incorporación de TIC⁴

En el contexto histórico de los últimos cinco años en Uruguay, es posible identificar algunos actores estratégicos que constituyen una “red institucional” que despliega la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC). Estos actores claves inciden con mayor o menor intensidad en la transformación y renovación de la educación en clave para el desarrollo⁵. Este *“desarrollo, en un sentido abierto, comprende múltiples dimensiones: económica (como crecimiento productivo sustentable); social*

3 Se ha adoptado el uso de la plataforma Moodle para toda la Universidad mediante un proyecto central denominado TICUR. Al mismo tiempo, algunas facultades, como es el caso de la Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, administran sus propias plataformas.

4 Este apartado se ha elaborado con base a la ponencia “Regulación de la educación superior en Uruguay: Formación docente, políticas educativas de inclusión digital e incidencia de nuevas “agencias” en la Sociedad de la Información y el Conocimiento”, en IV Jornadas de Investigación y III de Extensión FHCE-UDELAR, 9 de noviembre de 2011, Montevideo.

5 Barboza, L. (2009) Educación en clave para el desarrollo. Aportes del Simposio de Planificación Educativa, Artes Gráficas S.A., Montevideo, 2009, v. 240, p. 277, ISBN: 9974005884.

(como equidad y bienestar); y humano (como promoción de la persona y de sus potencialidades)”⁶.

Para potenciar el denominado “desarrollo integral” se busca incidir en la educación, centro neurálgico de debates de distinto nivel y amplitud en los medios masivos de comunicación, en los cuales predomina un discurso que ataca su “calidad” en falta. La arquitectura de los cambios que las instituciones educativas han comenzado a transitar, está vinculada a la planificación de las políticas de inclusión digital en la educación. Con este fin, se ha diseñado una batería de dispositivos de diseño de políticas públicas que se podría asimilar a la metáfora de una *red*. Algunos de los principales núcleos de esta “red institucional” son mencionados a continuación.

Con la creación de la Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC, 2005) se busca mejorar los servicios al ciudadano utilizando las TIC, mediante la definición y difusión de una normativa informática y fiscalizando su cumplimiento. Es desde esta agencia que se desarrollan las “cartas náuticas” para la navegación hacia la SIC, mediante el desarrollo de proyectos en TIC y el asesoramiento en materia informática a las instituciones públicas del Estado. Es por este mandato fundacional que la AGESIC integró la comisión de política del Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). Este plan se radica en un organismo no estatal, el Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la Niñez y la Adolescencia (en adelante Centro CEIBAL)⁷, como una vía de gestionar, con la menor cantidad de obstáculos burocráticos posibles⁸, la provisión de computadoras a educación

6 ANEP-CODICEN, Proyecto de Presupuesto, sueldos, gastos e inversiones. Tomo I. Exposición de motivos y articulado. Período 2010-2014, p. 70.

7 En una primera etapa se denominó a este organismo, Centro de Inclusión Tecnológica y Social (CITS), según la Ley N° 18.640 del 8 de enero de 2010. En una segunda etapa, se lo re-denomina “Centro Ceibal” por la Ley N° 18.719 de 2011.

8 La discusión parlamentaria con motivo de la sanción de la creación del CITS, se centró en crear un espacio lo menos burocrático posible, desde el cual implementar exitosamente la provisión de computadoras a cada uno de los estudiantes del sistema educativo mediante el Plan CEIBAL.

Primaria y Media, y también a los futuros maestros y profesores en formación, en los institutos y centros de formación docente (fundamentalmente en este nivel de educación superior, a partir de 2011).

El Centro CEIBAL ha creado en su interior un Centro de Estudios e Investigaciones, que impulsa el despliegue del Plan CEIBAL, articulándolo a la investigación educativa y, en consecuencia, impulsa la construcción de la SIC. En materia de investigación y TIC, también la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII, 2006) impulsa a la SIC, puesto que financia proyectos de investigación e innovación, y articula su accionar mediante un sistema de información y evaluación de los recursos humanos con que cuenta el país en todos los campos del conocimiento del ámbito público y privado. Uruguay ha iniciado una base de datos-país, habiendo confeccionado un padrón de investigadores que se presentan a la agencia.

Tanto la ANII como el Centro CEIBAL son “activos motores” que buscan intensificar la transformación del país en clave para el desarrollo. Con la creación de otra nueva agencia, actualmente en proyecto, la APACET, la “red institucional” alcanzaría a la regulación del sistema educativo en el nivel de la educación superior. Por tanto, desde la perspectiva de la autora de este trabajo, la creación de esta Agencia implicaría una decisión de política educativa de nivel terciario para completar la regulación en materia de evaluación ya incluida en la Ley General de Educación (LGE, 2008) para los otros niveles educativos, y para consolidar e integrar a Uruguay establemente a los procesos de evaluación y acreditación del MERCOSUR en el ámbito regional, y, en consecuencia, también en el ámbito internacional. Es pertinente destacar que la única ley vigente de Educación Superior en el Uruguay es la de la Universidad de la República, que data de 1958.

En síntesis, el itinerario de ingreso de Uruguay a la SIC está siendo transitado ágilmente por la vía de los hechos: mediante una constelación de institutos, centros y agencias que el gobierno ha creado en relativo corto tiempo, a partir de 2005, empleando la figura jurídica de persona pública no estatal dentro y fuera del sector educación.

2.2. Breve apreciación de la situación estratégica nacional de incorporación de TIC en educación primaria, educación media y formación docente

Es pertinente destacar la incidencia del Plan CEIBAL en el sistema educativo nacional y su impacto en la educación superior en el mediano plazo. Este plan consiste en un modelo de provisión de una computadora por estudiante, lo que en la bibliografía se conoce como “modelo 1 a 1”. Este plan que incorpora las TIC al sistema de educación formal a partir de 2007, ha generado una imagen de país “pionero” en materia de incorporación de una computadora por estudiante. Las computadoras se han distribuido a la totalidad de estudiantes de primaria y maestros de aula en una primera fase, y en educación media en una segunda fase.

Específicamente, en 2010 comienza el recambio de computadoras y su extensión al total de estudiantes de educación media básica, y en 2011 el plan alcanza a la población de estudiantes de formación docente. Se estima que se han entregado unas 450.000 computadoras.

El documento fundacional del Plan CEIBAL (Decreto Presidencial del 18 de abril de 2007) dispone que se realicen *“los estudios, evaluaciones y acciones necesarios para proporcionar a cada niño en edad escolar y para cada maestro de la escuela pública un computador portátil, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas”*. En síntesis, son tres los elementos claves para promover una transformación de la educación uruguaya mediante el Plan CEIBAL: una computadora portátil, capacitación a los docentes y elaboración de nuevas propuestas educativas. Se lo caracteriza oficialmente como un *“proyecto socioeducativo”* con base en el principio de *“igualdad de oportunidades en el acceso a la tecnología, la democratización del conocimiento y la potenciación de los aprendizajes en el ámbito escolar y en el contexto vivencial de los alumnos”*.⁹

⁹ Ver sitio oficial <http://www.ceibal.org.uy>.

El mencionado plan ha sido radicado en el Centro Ceibal. Desde este organismo no estatal y mediante una política pluri-institucional e intersectorial, se desarrolla el plan con participación de los principales actores del sistema educativo en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico Profesional y Consejo de Formación en Educación. El Centro CEIBAL es gestionado por un Consejo de Dirección integrado por cinco miembros: un Presidente, delegado del Poder Ejecutivo, delegado de la ANEP, delegado del Ministerio de Educación y Cultura, delegado del Ministerio de Salud Pública y delegado del Ministerio de Economía y Finanzas. Este Centro se ocupa de la formación de docentes en servicio de todos los niveles del sistema educativo mediante cursos semipresenciales, implementados en coordinación con el respectivo consejo desconcentrado. Este hecho marca una transformación en el sistema de formación docente, puesto que hasta el momento de la creación de este Centro, la formación docente era administrada de forma exclusiva por la ANEP.

Es de destacar que en el ámbito de la formación docente de la ANEP, Uruguay ha introducido carreras de formación de profesores de educación media en modalidad semipresencial a partir de 2003. La propuesta de cursos es la misma que para la modalidad presencial, con la diferencia de utilizarse una plataforma virtual moodle para el dictado de algunos de los cursos. No existe una normativa específica para la EaD.

2.3. Descripción de la oferta de Educación Superior en el Uruguay¹⁰

La educación terciaria de Uruguay se integra con tres entidades estatales: el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Universidad de la República (UDELAR) y la Administración Nacional de Educación

¹⁰ Apartado elaborado con base al estudio realizado en el marco del Programa Escala Docente de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) por Barboza, L. y Nosiglia, C. titulado “Breve análisis crítico del proyecto de ley de creación de la Agencia de promoción y aseguramiento de la calidad de la educación terciaria” solicitado por el Presidente de la Asamblea del Claustro de la Universidad de la República, Dr. César Basso. Montevideo, 20 de noviembre de 2009.

Pública (ANEP)¹¹. En materia de educación privada el MEC es asesorado por el Consejo Consultivo de Enseñanza Privada (CCETP), órgano consultivo y honorario, integrado por 8 miembros.

El principio de autonomía de los Entes, consagrado por la Constitución de la República, da a cada uno de los entes autónomos (ANEP y UDELAR) capacidad de actuar con independencia del MEC, aún cuando existe una “Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de la Educación Pública (COMINE)” (creada por Art. 106 de la LGE), que funciona en el ámbito del primero.

Teniendo en cuenta el principio constitucional de libertad de enseñanza (Art. 68 de la Constitución de la República), se diferencian dos grandes subsistemas interrelacionados: el público y el privado de enseñanza. Este principio está asociado con la necesidad de garantizar la calidad y pertinencia de las ofertas académicas ofrecidas (Art. 10 de la LGE).

Según la LGE, se denomina “Sistema Nacional de Educación Pública” al integrado por el MEC, la ANEP y la Universidad de la República y demás entes autónomos de la educación pública estatal (Art. 49), regida por los principios de autonomía (Art. 46), coordinación (Art. 47) y participación (Art. 48).¹²

La educación terciaria en la LGE, Art. 29, requiere la aprobación de los ciclos completos de educación primaria y media (básica y superior);

11 La normativa que regula este nivel de enseñanza es la Constitución de la República; la ley Orgánica de la UDELAR N° 12.549 del 16 de octubre de 1958, la Ley General de Educación N° 18.43711 del 12 de diciembre de 2008. Asimismo, para el sector privado el Decreto-Ley N° 15.661 del 29 de octubre de 1984 y sus decretos reglamentarios 308/1995 y 309/2002.

12 La LGE 2008, considera a la educación policial y militar, en el Cap. XVIII, Art. 105, y se determina una Comisión integrada por el MEC, el MDN, el MI, la ANEP, y la Universidad de la República, para elaborar un proyecto de ley de rediseño integral de esta educación. La comisión tiene como plazo el 1° de enero de 2012. El Ministerio de Defensa Nacional tiene bajo su responsabilidad la educación militar del Ejército Nacional, de la Fuerza Aérea y de la Armada. En el ámbito de la educación superior se destacan el Instituto Militar de Estudios Superiores (IMES) y el Centro de Altos Estudios Nacionales (CALEN), principal institución de formación de analistas en estrategia nacional y estudios estratégicos y prospectivos. El Ministerio del Interior tiene bajo su responsabilidad a la Escuela Nacional de Policía “J.C. Folle”, Escuela Policial de Estudios Superiores.

profundiza y amplía la formación en alguna rama del conocimiento. Incluye, entre otras, la educación tecnológica y técnica. Según el Art. 30, la **educación terciaria universitaria** será aquella cuya misión principal sea la producción y reproducción del conocimiento en sus niveles superiores, integrando los procesos de enseñanza, investigación y extensión. Permitirá la obtención de títulos de grado y postgrado. La formación en educación, según el Art. 31, se concebirá como enseñanza universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera.

El término “educación superior” no se incluye en la LGE. Específicamente aparece utilizado como ciclo de la educación secundaria: “educación media superior” (Art. 29) y como uno de los términos de la denominación de un tipo de instituto: Instituto Terciario Superior, que en este caso es un instituto en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública (Art. 87), que *“estará constituido por una red de instituciones ubicadas en diferentes lugares del país. Desarrollará actividades de educación terciaria, integrando enseñanza, investigación y extensión. Formará técnicos en diversas áreas de la producción y servicios”*, etc.

Con el fin de ordenar este conjunto de instituciones terciarias, la LGE incluye dentro de la **Educación Terciaria Pública**: a la UDELAR, al Instituto Universitario de Educación (IUDE), que integra a todas las instituciones de formación docente (Art. 79, LGE). Más adelante, el Art. 87 menciona la creación del Instituto Terciario Superior (ITS) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública.

Dentro del Sistema Público, la ANEP es el ente autónomo que imparte educación inicial, primaria, media básica, media superior, técnica profesional, y terciaria en todo el país, con una cobertura en los niveles primario y media básica, de un 85 % de la matrícula; el otro 15 % corresponde a la matrícula en la educación privada. Este ente, a través del Consejo de Formación en Educación cumple el cometido de la formación de los maestros de Educación Común y de Educación Inicial para desempeñarse en el Consejo de Educación Inicial y Primaria, y en los institutos privados; los profesores de Educación Media en más de quince diferentes pro-

feosorados para desempeñarse en los centros de Educación Media del Consejo de Educación Secundaria; y los Maestros Técnicos para los centros del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP- UTU). En este nivel se ubica el Instituto Normal (IINN), el Instituto Normal de la Costa, el Instituto de Profesores Artigas (IPA), el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), 22 Institutos de Formación Docente y 6 Centros Regionales de Profesores (CERP) en el interior del país. Tanto el IUDE como el ITS se encuentran en proceso de conformación institucional a través de comisiones que trabajan para su integración definitiva.

La UDELAR es la institución de educación superior de mayor magnitud de Uruguay con triple carácter: pública, autónoma y cogobernada por sus docentes, estudiantes y egresados. Está integrada por 14 facultades, 2 escuelas, 3 institutos y 1 hospital, históricamente concentrada en la capital, Montevideo. En el interior del país se organiza en centros regionales (Regional Norte, Centro Universitario de Paysandú, Centro Universitario de la Región Este –distribuido en sedes–, Centro Universitario de Rivera, Casa Universitaria de Tacuarembó, Estaciones y campos experimentales y unidades de extensión en Artigas, Cerro Largo y Tacuarembó). *“Se combinan formas de enseñanza presenciales y a distancia, con el apoyo de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, que cuentan con decenas de miles de usuarios y registraban unos 1400 cursos activos al concluir 2010”*¹³.

En la “exposición de motivos” del proyecto de ley de creación de la Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET, 2010), se reconoce la expansión de la educación terciaria como un fenómeno mundial, al cual Uruguay no ha sido ajeno, desde hace 20 años. Se lo reconoce además como insuficiente, requiere generalización y garantía de calidad. La educación terciaria está integrada por instituciones tanto públicas como privadas con distintos niveles de organización, autonomía, responsabilidades y tipos de oferta de formación. Incluye instituciones públicas y privadas con rango universitario, institutos de educación terciaria no universitaria públicos o de ges-

¹³ Aporte de la UDELAR a la “Agenda para la Mejora Educativa”, 5 de diciembre de 2011.

tión privada e instituciones públicas no incluidas en las anteriores categorías, pero que ofrecen carreras terciarias con el requisito de haber culminado la educación primaria, media básica y media superior, y ofrecen carreras que suponen un nivel de profundización en algún área de conocimiento. Actualmente existen 17 instituciones privadas reconocidas (4 universidades, 11 institutos universitarios y 2 institutos terciarios no universitarios), con más de 140 carreras reconocidas. Existen 4 instituciones que han solicitado la autorización para funcionar o el reconocimiento de su nivel académico y 65 carreras en trámite de reconocimiento.

En el campo de la EaD es posible sostener que casi la totalidad de las instituciones de educación privada se destacan por haber incorporado las TIC en sus procesos de enseñanza y aprendizaje a finales de la década de los 90. (Martínez Larrechea y Chiancone, 2009). El trabajo titulado “*La educación a distancia en Uruguay. Realidades y Tendencias*” pone en evidencia algunos casos distintivos de instituciones o programas de educación a distancia que se agrupan en cuatro categorías:

1. Instituciones con ofertas educativas a distancia de b-learning: a. ANEP. Formación semipresencial de profesores de Enseñanza Media. Modalidad creada en 2003; b. Universidad ORT. Cuenta con plataforma utilizada para cursos a distancia y como espacio de apoyo a la educación presencial; c. Universidad Católica del Uruguay (UCU). Dicta cursos semipresenciales para docentes, en los posgrados de Docencia Universitaria y de Educación; d. Instituto Interamericano para la Cooperación en Agricultura (IICA). Forma tutores de educación a distancia; e. Centro Interamericano para el Desarrollo del conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR). Se destaca por el “Proyecto de Gestión del conocimiento sobre calidad y equidad en la formación profesional para el desarrollo rural”.

2. Instituciones con ofertas educativas a distancia de b-learning y de e-learning: Instituto Plan Agropecuario (IPA). Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU).

3. Instituciones con ofertas educativas a distancia e-learning: a. Plataforma de Educación a distancia “Uruguay Agroalimentario al mundo”. Consiste en una plataforma integrada por instituciones públicas y

privadas, Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias (INIA), Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, LATU, Universidad de la Empresa (UDE), Fac. de Veterinaria de la UDELAR, entre otras; b. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Proyecto Uruguay.

4. Instituciones tendientes a la construcción de condiciones para el desarrollo de la educación a distancia: a. Universidad de la República; b. Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad del Conocimiento (AGESIC); c. Administración Nacional de la Educación Pública. Proyectos centrales: Proyecto “Consolidación y expansión del portal educativo Uruguay Educa”. Proyecto “Software libre y formatos abiertos”. Proyecto “Conectividad y mantenimiento informático”. Estos proyectos están vinculados a otros, tales como el Plan CEIBAL.

En síntesis, producto de la exploración de sitios web institucionales, es posible sostener que las principales universidades privadas: ORT, UCU, UDE y UM (Universidad de Montevideo), todas han incorporado las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se destaca el Instituto Universitario Bios por haber introducido la primera tecnicatura de enseñanza en informática reconocida por el MEC en 2006.

3. Marco regulatorio de la “Educación a Distancia” en Uruguay en el ámbito de América Latina

El marco de referencia conceptual de este trabajo toma como antecedente el estudio comparado realizado sobre las normas de Educación a Distancia (EaD) en América Latina por Mena, Rama, Facundo (2008), a partir de la convocatoria del Observatorio de la Educación Virtual de América Latina de VirtualEduca¹⁴, International Council for Open and

¹⁴ Su objetivo es organizar, elaborar y distribuir información de forma colaborativa y abierta con foco en el conocimiento y desarrollo de la educación virtual. Analiza tendencias en la virtualización de las Universidades y sus impactos en los marcos legales, las herramientas utilizadas para conocer las modalidades y características que está adoptando la expansión de la educación no presencial en la región. (Mena, Rama, Facundo, 2008: 14).

Distance Education (ICDE) y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia. El estudio tuvo como propósito analizar el proceso de elaboración de la normativa de la EaD en la región, identificando sus ejes dominantes, sus tensiones y tendencias futuras. Los autores distinguen dos etapas en el proceso de incorporación de la EaD: una primera etapa, en la que se produce el surgimiento de la EaD sin marcos regulatorios y una segunda etapa, caracterizada por regulaciones a nivel de las instituciones y el avance hacia regulaciones sistémicas (las que afectan a los sistemas educativos y sus distintos niveles).

El itinerario de la EaD en los distintos países ha sido heterogéneo y se ha caracterizado por dificultades, obstáculos, conflictos y tensiones durante la segunda mitad del siglo XX. Este inicio problemático sembró una imagen negativa durante largo tiempo. Los intentos institucionales no encontraron eco en los gobiernos de la región, salvo raras excepciones, como Colombia, que promovió la modalidad. En términos generales, el escenario se caracterizó por un débil apoyo gubernamental e inclusive se le puede caracterizar como “adverso” a la legitimación de la EaD.

Las acciones para la incorporación de la EaD en la educación superior, dirigidas a aprobar, orientar, promover, regular y evaluar programas a distancia, se produjeron asistemáticamente y con dilatorias. El escenario actual de la SIC y el impresionante despliegue tecnológico que trae aparejado, ha revertido parcialmente la caracterización negativa de la EaD. No obstante, no se ha logrado concretar un marco regulatorio de manera uniforme en la región para asegurar un desarrollo deseable.

El surgimiento de la EaD se produce en un escenario sin marcos regulatorios en los ámbitos de formación docente, educación de adultos, alfabetización y educación intercultural desde mediados de los 50, en el marco de programas experimentales y bajo control de los Ministerios. A partir de los 70 se expande a la educación terciaria. El espacio dominante de la EaD se generó en la educación superior, puesto que el grado de formación y de edad de los actores involucrados permitía la madurez y efectividad de los aprendizajes. No prosperó en los otros niveles del sistema educativo, inclusive en el nivel de posgrado (Mena et al, 2008: 23). Este itinerario pone en evidencia que las instituciones educativas de educa-

ción superior no estaban preparadas para la irrupción de las TIC y, en términos generales, han estado rezagadas con respecto al avance de las mismas.

A modo de síntesis panorámica, la educación superior “a distancia” en América Latina se ha desarrollado en varias vertientes:

1. Creación de universidades unimodales con base en el modelo de la Open University (universidades públicas a distancia en Venezuela –UNA–, Costa Rica –UNED– y Colombia –UNAD–). Estas universidades presentan modelos educativos que se tornaron altamente complejos y generaron múltiples reglamentos de funcionamiento con el propósito de aumentar la cobertura y la calidad.

2. Oferta de EaD al interior de las Universidades presenciales, con heterogéneo desarrollo en las distintas facultades. Los marcos regulatorios fueron reducidos e insatisfactorios para garantizar los mínimos estándares de calidad.

3. Oferta de “iniciativas semillas” de EaD llevadas adelante por grupos académicos al interior de una multiplicidad de universidades, sin marcos normativos nacionales o universitarios. La ausencia de marcos normativos que encauzaran las propuestas de EaD en una dirección, generaron múltiples escenarios con múltiples orientaciones. En algunos casos, la reflexión acerca de las iniciativas existentes y su conceptualización sentó las bases de las regulaciones internas de funcionamiento de la EaD.

3.1. Exploración conceptual: “Educación a distancia” y “Responsabilidad Social Universitaria” en Uruguay

En este apartado se presenta una selección conceptual, que se juzga representativa del estado de la situación encontrada en los principales documentos de políticas educativas y curriculares de Uruguay luego de una intensa exploración. Es posible sostener como hipótesis que para el caso de la educación superior a distancia en Uruguay, está vigente la vertiente 3, tratada en el apartado anterior.

Tras diez años de avance en materia de Educación a Distancia (EaD) en la región y a nivel internacional, Uruguay adopta posición en la legis-

lación de la educación, luego de una década de experiencias educativas en el ámbito público y privado, donde no existía ningún marco normativo específico en esta materia. Según la Ley General de Educación (2008)¹⁵ se define a la EaD así:

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.

Se prevé además que las certificaciones para la EaD y semipresencial sean otorgadas por los organismos competentes del Sistema Nacional de Educación Pública y que éstos regulen a ambas modalidades del ámbito privado. En la letra del mismo artículo 36 de la LGE (2008) se establece:

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

Con respecto a la revisión del término “responsabilidad” en la LGE (2008), el mismo aparece en el artículo 77, que trata los cometidos de los Consejos de Participación de los centros educativos. Se explicita que a éstos les compete realizar propuestas a la Dirección de los mismos en relación “al proyecto educativo que en ejercicio de su responsabilidad profesional elabore la Dirección y el cuerpo docente del centro educativo”. Implícitamente, la “responsabilidad profesional” de la Dirección del centro educativo y de los docentes de las instituciones educativas de cada nivel del sistema educativo, implica “responsabilidad social”. No obstante con res-

¹⁵ Ley General de Educación N° 18.437 del 12 de diciembre de 2008. Capítulo III titulado “Otras modalidades educativas” Artículo 36. De la educación a distancia y semipresencial. (Negrita de la autora).

pecto a este término y su manejo explícito en la norma se observa una ausencia. En síntesis, la educación se define como “derecho humano fundamental” (art. 1) y “bien público y social” (art. 2); y el centro educativo se jerarquiza como espacio de concreción de este derecho, sin hacerse referencia explícita a la “responsabilidad social” que todo centro educativo supone. Se establece que “el centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos” (Art. 41).

Si bien no se identifica una definición de “responsabilidad social” estricto sensu en la norma, es posible reconocer el enfoque de igualdad de derechos en el acceso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) incorporadas al sistema educativo. Es en las instituciones educativas donde se concreta y ejerce la “igualdad de oportunidades o equidad” consagrada en la norma, y donde el accionar del Estado se haría visible en su responsabilidad social con respecto al aseguramiento de la educación obligatoria con incorporación de TIC.

*Artículo 18. (De la igualdad de oportunidades o equidad).- El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real **igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.** (...) El Estado asegurará a los educandos que cursen la enseñanza pública obligatoria, el **acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.** Promoverá su máximo aprovechamiento para la educación, su uso con sentido y su apropiación por parte de los educandos¹⁶.*

En el nivel de la educación superior y, concretamente, en el documento de “*Ordenanza de estudios de grado y otros programas de educación terciaria*”¹⁷ de la Universidad de la República (2011), sancionada por

¹⁶ Conceptos destacados en negrita por la autora.

¹⁷ UDELAR, Resol. N° 3 del CDC de fecha 2 de agosto de 2011. Resol. No 4 del Consejo Directivo Central del 30 de agosto de 2011. Publicado en el Diario Oficial el 19 de setiembre de 2011.

primera vez en su historia como una norma única aplicable al conjunto de las formaciones terciarias y de grado que imparte, aparece el concepto de “responsabilidad social”. Esta norma es muy importante, puesto que se aprueba luego de una amplia discusión en claustros y consejos de facultades y servicios, en el contexto de un proceso de renovación de la enseñanza y de la denominada Segunda Reforma de la Universidad, impulsada en la gestión del rector Rodrigo Arocena. En su opinión, esta norma “*sistematiza una orientación general para la enseñanza, que apunta a modernizarla y enriquecerla, dimensionando mejor las carreras, adecuándolas al desarrollo del posgrado, facilitando tránsitos horizontales, flexibilizando trayectorias educativas*”¹⁸. Los servicios tienen dos años para adecuar los planes de estudio vigentes y las reglamentaciones respectivas, conforme la Ordenanza.

Las “orientaciones de enseñanza” de la Universidad se explicitan en varios aspectos cruciales que delinean un “modelo educativo centrado en los aprendizajes”. Sin pretensión de realizar un análisis exhaustivo de los contenidos de la norma, se reseña a continuación, algunos de los más significativos: 1. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deberán tener como centro la realización de la capacidad potencial, la creatividad y el desarrollo integral de cada estudiante y del conjunto de los mismos; son centrales los procesos de enseñanza y aprendizaje. 2. El estudiante es el sujeto activo de las tres funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión). 3. Los procesos antes señalados estarán dirigidos a obtener la más alta calidad en la interacción entre docentes y estudiantes. 4. Las formas organizativas podrán incluir **cursos presenciales, semi-presenciales, virtuales** u otros, horarios múltiples, así como el uso de recursos educativos variados. Finalmente, cabe destacar el sentido y significado que para la Universidad de la República tiene el concepto “responsabilidad social” universitaria introducido en la norma:

*En su componente de **responsabilidad social**, la enseñanza deberá contribuir explícitamente a la formación ética de los futuros egresados, a su com-*

¹⁸ <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/28864>.

*promiso con la honestidad científica y la solidaridad con la sociedad que les dio la oportunidad de formarse como universitarios.*¹⁹

En consecuencia, una de las tendencias emergentes en el seno de la universidad pública uruguaya es el reconocimiento de la educación en tres modalidades: educación presencial, educación semipresencial (presencial y virtual) y educación virtual (a distancia, propiamente dicha) en clave de responsabilidad social.

3.2. Antecedentes de la evaluación de la calidad del sistema educativo, las instituciones y los programas educativos

A nivel normativo, en la LGE (2008) se introduce la evaluación de la calidad de la educación nacional de nivel inicial, primario y medio a través de la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, como persona jurídica de derecho público no estatal, formada por una Comisión Directiva de siete miembros (Art. 113 y 114).

A nivel de la educación terciaria universitaria, centralmente de las carreras de la UDELAR, los procesos de evaluación y acreditación se introducen a través de las políticas trazadas en esta materia en el marco del MERCOSUR. En primer término, Uruguay participa primero del Mecanismo experimental de Acreditación de carreras de Grado (MEXA) en el año 1999 y luego del Sistema Acreditación de carreras de grado (ARCUSUR) en el año 2007.

En los fundamentos de la creación de la Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET), se destaca la participación del país tanto en el MEXA, donde se acreditaron en total seis carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina y la participación en la acreditación ARCUSUR de las carreras de Veterinaria, Enfermería, Arquitectura y Odontología, además de retomar el ciclo de las carreras ya acreditadas en el mecanismo experimental.

La tarea de acreditación de las carreras recayó en el marco regional en

¹⁹ UDELAR. Ordenanza de estudios de grado y otros programas de educación terciaria, agosto de 2011.

la asociación de los organismos de acreditación existentes en los países miembros. Como algunos de los países tenían un desarrollo diferencial de estos procesos, Paraguay crea un organismo, Bolivia decidió que la CONEAU de Argentina colaborara en su proceso y Uruguay constituyó Comisiones Ad Hoc. En el proceso experimental las comisiones se organizaron por cada carrera y en el proceso ARCUSUR se creó una Comisión integrada por académicos propuestos por la Universidad de la República, las Universidades Privadas y el MEC.

La propuesta de creación de una Agencia en el Uruguay completa la regulación del nivel terciario, ya establecida para los otros niveles educativos en la LGE, a través de la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y consolida institucionalmente las tareas de las comisiones adhoc creadas para la acreditación de carreras en el marco del MERCOSUR. Desde 2004 el MEC integra la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). El proceso de creación de la Agencia, a partir de diciembre de 2006 ha estado jalonado por la constitución de distintos grupos de trabajo, que ha tenido como principal resultado un proyecto de ley elevado por el Poder Ejecutivo al Poder Legislativo para su consideración el 11 de agosto de 2010.

En síntesis, la creación de esta Agencia de Acreditación, responde a tres motivos principales que se identifican en el proyecto de ley: el desarrollo de la educación superior terciaria privada en los últimos diez años, la necesidad de modificar los Decretos que reglamentan su funcionamiento y la aprobación del mecanismo permanente de acreditación de grado a nivel del MERCOSUR educativo. Mediante esta Agencia, entonces, se estaría logrando una integración más estable a los procesos de acreditación del MERCOSUR.

Del análisis global de las cuestiones incluidas en este Proyecto de Ley se observa que, tanto por su extensión (tiene 83 artículos), cuanto por la amplitud de las temáticas abordadas (estructura del nivel, tipo de instituciones, la educación privada, etc.), exceden en términos de objetivos la mera creación de la Agencia, tratando de ordenar lo ya regulado a través de otras normas para la educación terciaria privada e incluyendo cuestiones que podrían haber sido parte de una reglamentación ulterior.

En primer término, cabe destacar que se elige como figura jurídica para la creación de esta Agencia, la persona jurídica de derecho público no estatal, al igual que la elegida para el Instituto Nacional de Evaluación Educativa para los niveles de educación primaria y media. Sin un análisis jurídico profundo de la oportunidad de elección o beneficios de esta forma jurídica, quizá el fundamento de esta elección fue dotar a la nueva Agencia de una mayor autonomía administrativa del Estado por el tipo de funciones asignadas para garantizar la imparcialidad, pluralismo y la transparencia de los juicios evaluativos.

Existen ciertas inconsistencias entre algunas normas con respecto a algunos temas, por ejemplo, la denominación del nivel y la tipología de instituciones de nivel terciario. Con respecto a la denominación y tipología el Proyecto de Ley de creación de la APACET, el Art.14 establece en tanto “concepto de educación terciaria”, la que requiere como condición previa la certificación, por parte de instituciones públicas o privadas habilitadas, de la aprobación de los niveles completos de educación primaria y media (básica y superior), profundizando y ampliando la formación en alguna rama del conocimiento. Sin embargo introduce el término “superior” al clasificar a la educación terciaria en: a) educación terciaria no universitaria, y b) educación terciaria universitaria o superior. De este modo, lo superior sería sinónimo de universitario. Esto plantea cierta confusión con la denominación del Instituto Terciario Superior (ITS), que crea la LGE en su Art. 87, ya que no es universitario. Con respecto a las ofertas de posgrado el Proyecto bajo análisis sólo incluye tres tipos: la especialización, la maestría y el doctorado. Sin embargo, en la LGE se incluye además de las anteriores, la diplomatura (Art. 32).

Por otra parte, en esta norma se incluye la regulación de lo privado según lo normado previamente en los decretos vigentes, perfeccionando algunas cuestiones, como la denominación y tipo de instituciones y lo referido a las características del personal docente. De este modo, el MEC delega en este organismo el reconocimiento académico de las instituciones y sus carreras.

El tema nuevo es la inclusión de los procesos de acreditación institucional y de carreras de grado y posgrado. En este tema se incluye a las

instituciones terciarias universitarias públicas y privadas. Por la importancia y la novedad del tema requiere de un análisis específico a partir de comparaciones internacionales y de la experiencia del MERCOSUR.

Con respecto a cuestiones que hacen al diseño curricular de las carreras de grado se destacan dos cuestiones: el tema de los créditos como unidades de medidas de logros académicos y el acortamiento de las carreras de grado. Por un lado, se define que son los créditos académicos, un término introducido en la LGE (Art. 81); por otro, en la implementación de esta nueva definición de trayectos formativos se tomará en cuenta la experiencia internacional y nacional para asegurar la movilidad de estudiantes (Art. 20). Si a lo anterior se le suma que se propone para las licenciaturas 2400 horas (Art. 19 del Proyecto de Ley), se observa cierta correlación con las medidas adoptadas en el marco del acuerdo de Bolonia para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

3.3. Concepto de “Educación a distancia” en el proyecto de ley de creación de la Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET)

El proyecto de ley de creación de la APACET introduce el concepto de EaD y explicita que en los últimos años se ha producido lo que constituye “*la denominada educación transnacional, que supone la provisión de servicios educativos de un país diferente del originario de la institución que ofrece sus cursos. Sea en la modalidad a distancia, semipresencial, transfronteriza u otras, se hace imprescindible tener la capacidad de evaluar y acreditar la formación ofrecida, actividad que recae en las Agencias Nacionales de Acreditación*”.²⁰ Bajo el capítulo 3. “*Autorización para funcionar como institución universitaria privada en modalidad a distancia*” se establece tres artículos que tratan la educación a distancia (Art. 37, 38 y 39).

En primer lugar se establece por el art. 37 que las instituciones nacionales, extranjeras o internacionales que propongan ofrecer su propuesta

²⁰ Negrita de la autora.

educativa de nivel universitario con **la modalidad a distancia**, deberán solicitar el reconocimiento de personería jurídica en el marco de la legislación vigente, así como la autorización para funcionar como institución universitaria privada, según lo previsto por el proyecto de ley.

La educación a distancia se define en estos términos: *“educación a distancia –en línea, asistida, no presencial, e-learning, semipresencial, abierta, virtual u otras expresiones equivalentes– los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias universitarias 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”* (Art. 38. Educación a distancia).

Se explicita la organización académica para asegurar adecuadamente las funciones de este tipo de educación, la cual deberá contar con cuatro elementos principales: profesionales con experiencia en los contenidos curriculares; docentes tutores con experiencia en esta modalidad; profesionales en sistemas de información con experiencia en plataformas y recursos informáticos; y docente responsable de la carrera con experiencia disciplinar y en las tecnologías utilizadas. La presentación documental, en las condiciones que determine la APACET, deberá explicitar estos aspectos: calidad y pertinencia de la propuesta, plataforma, carga horaria real y estimada de actividades para asegurar las funciones docentes, de investigación y extensión.

Se establece además que *“las instituciones universitarias con modalidad a distancia que no dieran cumplimiento a lo previsto en las disposiciones de este Capítulo, no podrán funcionar como universidades ni expedir títulos en ese nivel, en el país. La autorización de una carrera para su cursado en modalidad presencial no se extiende automáticamente a la misma carrera en la modalidad a distancia. En ese caso, la carrera cursada a distancia deberá ser reconocida independientemente, mediante procesos que serán definidos por APACET”* (Art. 39. Prohibición).

Por otra parte, para que la APACET emita su dictamen de reconocimiento académico de las carreras y títulos de las instituciones universita-

rias privadas, “solicitará la opinión de la Universidad de la República, la que debe expedirse dentro del plazo de sesenta (60) días contados a partir del siguiente al de notificación del requerimiento. Transcurrido ese plazo podrá prescindir de su opinión. Este requerimiento podrá ser exceptuado cuando así lo entienda la mitad más uno de los miembros del Consejo Directivo” (Art. 48).

En materia de “solicitud de reconocimiento de **nivel académico en la modalidad a distancia**. Cuando una institución universitaria privada proyecte implantar la modalidad de educación a distancia en alguna o algunas carreras, debe solicitar expresamente el reconocimiento respectivo a la APACET”. Deberá aportar información sobre su organización y gestión, apoyatura logística, régimen de cursado, evaluación, sus tutorías y otros apoyos académicos. (Art. 49).

El proyecto de ley de creación de la APACET no establece un sistema de evaluación y acreditación específicamente para la “Responsabilidad Social Universitaria en la EaD”, puesto que se está en una etapa de definición previa de los conceptos de evaluación y acreditación para el nivel de educación terciaria en general.

A continuación recogemos en un cuadro un conjunto de definiciones conceptuales que muestran la orientación teórica del “sistema de evaluación y acreditación” de la educación superior de Uruguay en ciernes, explicitado en el proyecto de ley de creación de la mencionada Agencia.

Cuadro 01

CONJUNTO DE DEFINICIONES CONCEPTUALES DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE URUGUAY²¹

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Promoción de la calidad	Conjunto de iniciativas y actividades, orientadas a favorecer la mejora continua de la educación terciaria, contenidas en esta ley, las que se dicten en este sentido y las que promuevan las propias instituciones. (Art. 62).
Aseguramiento de la calidad	Conjunto de regulaciones orientadas a fortalecer las acciones que las instituciones realizan a fin de plasmar sus objetivos y la misión de la educación terciaria, universitaria y no universitaria. Integra los procesos de reconocimiento inicial, seguimiento sin acreditación y la acreditación. También tendrá por finalidad brindar información pública sobre el sistema en su conjunto, las instituciones participantes y sus programas o carreras. (Art. 63).

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Acreditación	Reconoce y da garantía pública de la calidad de una institución o una carrera. Y de la capacidad de asegurar, mantener y mejorar dicha calidad. Es un proceso continuo y cíclico que implica la mayor exigencia en la evaluación de la calidad (Art. 64).
Componentes de la acreditación	<ol style="list-style-type: none"> 1) La definición de criterios de evaluación de calidad y de estándares básicos con niveles de exigencia superiores a los de la autorización para funcionar. 2) Un proceso de autoevaluación con amplia participación de toda la comunidad educativa de la institución a acreditar, que concluye en un informe que contendrá formulación de juicios, análisis y argumentos sobre el ajuste a los criterios de calidad establecidos. 3) La documentación que acredite la forma de obtención de los datos respectivos. 4) Un plan de mejora o un proyecto de desarrollo, en el caso que corresponda, que establezca acciones, plazos y viabilidad. 5) Una evaluación externa realizada por un comité de pares evaluadores. (Art. 64).
Criterios y estándares de calidad	<p>Se entiende por criterios aquellos atributos o aspectos de una institución terciaria, de sus disciplinas o carreras que tienen especial valor para relevar la pertinencia de su propuesta.</p> <p>Se entiende por estándares al conjunto de valores básicos que se espera estén presentes o con las garantías para su cumplimiento, en cada uno de los criterios identificados. El examen conjunto de los criterios y estándares contrastados con los informes de autoevaluación y de los pares evaluadores, permitirá evaluar la calidad de una institución y sus actividades académicas.</p> <p>La APACET tendrá la responsabilidad de definir estos instrumentos en coordinación con especialistas que convocará de las instituciones universitarias nacionales y del ámbito profesional y académico. (Art. 65)</p>

4. Reflexiones finales acerca de la Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia en Uruguay

Es posible ubicar el surgimiento de la EaD en Uruguay en la tercera vertiente de expansión de la EaD en América Latina, desde fines de los 90, caracterizada como de surgimiento de “iniciativas semillas” sin marcos regulatorios. En este trabajo se realiza un recorte; específicamente, se realiza una exploración conceptual para analizar el grado de avance que la “educación a distancia” y la “responsabilidad social universitaria” muestran en las normas. En este recorrido por múltiples documentos, con base a entrevistas a distintos referentes universitarios, y la propia experiencia de la autora en varias instituciones de educación superior, es posible reconocer la vigencia que tiene el Proyecto TICUR, el cual se destaca por ser el único y principal proyecto de la universidad pública uruguaya dirigido a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la

²¹ Elaborado por L. Barboza a partir del proyecto de ley de creación de APACET.

Comunicación en todas las facultades y sedes. Originalmente estuvo orientado por una investigadora y académica con sólida y sistemática formación en el campo de la educación, la Dra. Cristina Contera, y contó con el asesoramiento en su génesis del Dr. Francesc Pedró, quien diseñó una propuesta denominada “Campus de Digital de la UDELAR” en noviembre de 2002, invitado en calidad de consultor en el marco de las actividades relacionadas con el Proyecto “Educación a Distancia”, llevado adelante por la Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP) de la UDELAR y financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Tanto el proyecto TICUR de la Universidad de la República, como la oferta de formación docente “semipresencial” de la ANEP, así como el resto de las iniciativas de EaD implementadas con distinto nivel de intensidad y calidad en las universidades e institutos del ámbito de la educación privada, se han desarrollado en ausencia de un marco regulatorio específico que atienda las especificidades de la EaD hasta 2008. En la actualidad, es posible reconocer la definición conceptual de “educación a distancia” en la LGE (2008) y en el Proyecto de Ley de creación de la APACET (2010), todo lo cual muestra que se está en una etapa inicial de establecimiento de una regulación de la oferta educativa presencial y a distancia de corte sistémico. No es posible dar cuenta, con base a la revisión de documentos legales y curriculares, de una elaboración mayor en aspectos tales como criterios de los instrumentos, indicadores y factores, así como de los procesos de evaluación y acreditación específicamente de la EaD, ni se constata alguna experiencia de EaD que haya asumido el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria, el cual además, no se explicita en estos términos en la legislación de la educación en Uruguay.

En síntesis, con respecto a la “Responsabilidad Social Universitaria”, es posible reconocer que este enfoque se ha adoptado, fundamentalmente en la educación superior privada, tal es el caso de la Universidad Católica del Uruguay. No obstante, no es posible identificar algún programa que vincule este enfoque estrictamente a la Educación a Distancia. En lo que hace a la Universidad de la República, el enfoque predominante es el del “compromiso social”.

Bibliografía

- Arocena, Rodrigo (2011). Una perspectiva de la segunda reforma universitaria. Texto preparado para el Seminario sobre Reforma Universitaria Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Noviembre de 2011, Montevideo.
- Barboza Norbis, L. (2007). Planificación Estratégica: Bases conceptuales y metodológicas para una resignificación de la Planificación Educativa en el Uruguay. Papeles de trabajo. Montevideo: FHCE-UDELAR.
- Barboza Norbis, L. (2009). Educación en clave para el desarrollo. Aportes del Simposio de Planificación Educativa. Montevideo: FHCE-UDELAR/Artes Gráficas S.A.
- Barboza, L., Nosiglia, C., Saveli, E. (2010). Los procesos políticos y los contenidos de la actual regulación de la educación en Argentina, Brasil y Uruguay. Colección Avances de Investigación. Montevideo: Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad/Instituto de Educación.
- Beck, Ulrich (1994). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós. 1ra. edición 1986.
- Carizzo, Luis (2004). Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la universidad para la gobernanza democrática. Cuadernos del CLAEH. Nro. 89. 2da. serie, año 27.
- Contera, Cristina (Coord. General), Diconca, Beatriz, Fraga, Leticia, Dos Santos, Soledad, Seone, Mariana, (dic. 2008), "Cartografía de Buenas Prácticas educativas que incorporan Tecnologías de la Información y la Comunicación", ONTES/UA/CSE/UDELAR y AECID, Montevideo.
- Contera, C., Chouhy, G., Fernández, E., Fraga, L. (2006) "La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la Educación Superior", Serie Investigación Educativa – Documento N°1. UR-CSE, Montevideo.
- Contera, Cristina (2008). La Educación Superior en el Uruguay, Avaliacao, Campinas, Sorocaba, S.P., V13, N° 2, p. 533-554. Julio 2008. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/13.pdf>.
- Fainholc, Beatriz (2007). Programas, profesores y estudiantes virtuales. Buenos Aires, Santillana.
- Fainholc, Beatriz. (2000). Formación del profesorado para el nuevo siglo. Aportes de la Tecnología Educativa Apropiaada. Buenos Aires, Hvmnitas.
- Falero, Alfredo (2007). *La educación a distancia en Uruguay: contexto, trayectoria, desafíos*. En: El Uruguay desde la sociología V. 5ª. Reunión anual de investigadores del Departamento de Sociología, Fac. de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- Martínez Larrechea, E. y Chiancone, A. (2009). La educación a distancia en Uruguay. Realidades y Tendencias en Rama et al (2009). La educación a distancia en América Latina y el Caribe. Uni. do Sul de Santa Catarina, la Pontificia Universidade Católica

- do Paraná y el Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de VirtualEduca. Buenos Aires.
- Medina, J. y Ortegón, E. (2006). Manual de Prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe. N° 51. Santiago de Chile: ILPES-CEPAL.
- Mena, Marta, Rama, Claudio, Facundo, Ángel (2008). El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe, UNAD-Virtual Educa-ICDE, Ediciones Hispanoamericanas Ltda, Bogotá.
- Rama, C. (2011). Las reingenierías de las universidades a distancia en América Latina. Universidad del Caribe UNICARIBE, Santo Domingo, República Dominicana. 1ra. edición UNICARIBE 2010.
- Rama, C., Domínguez, J. (Ed.). (2011). El aseguramiento de la calidad de la educación virtual, Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de Virtual Educa, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú.
- Rama, C. (2009). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias, UDE, Arca editorial, Montevideo.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- Rama, C. (2009). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Deselitización. Deshomogenización. Tomo II. Asamblea Nacional de Rectores, Perú.
- Sen, A. (1998). Teorías del desarrollo principios del siglo XXI. En Emmerij, L., Nuñez del Arco, J. (1998). El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI, Washington: BID/Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. Disponible en: www.iadb.org/etica.
- UNESCO. (2009). Comunicado *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- UNESCO. (1998). “*Conferencia mundial sobre la educación Superior La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción*” Ediciones Unesco. Madrid. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Universidad de la República (2011). Hacia la construcción de una agenda para la mejora educativa. Aporte de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública (CCSNEP). Informe síntesis. 05.12.11, UDELAR, Montevideo.
- Universidad de la República (2010). Hacia la reforma universitaria. Camino a la renovación de la enseñanza. Fascículo 11, junio/10. Rectorado de la Universidad de la República. Montevideo.