

La inclusión social educativa en el marco de la modalidad de educación abierta y a distancia. El caso de la UNAD de Colombia

Dr. Jaime Alberto Leal Afanador¹

Problemáticas de contextos

Uno de los pilares de la constitución de las sociedades modernas ha sido la formalización de los sistemas educativos por parte de los Estados. El valor estratégico de la educación en el terreno político, social, cultural y científico, ha sido factor fundamental para que la educación sea declarada como “asunto de Estado” y, por lo tanto, de interés público.

Las medidas efectivas de esta apropiación de la educación por parte de los Estados modernos, han sido también factores de diferenciación entre los mismos: sociedades desarrolladas y sociedades subdesarrolladas. Las primeras han generado altos niveles de inclusión educativa, mientras las segundas mantienen altos niveles de exclusión educativa de sus poblaciones. Si bien la educación no es el único factor de desarrollo y civilización, sí es uno de sus pilares fundamentales.

Ha pasado a ser uno de los capitales más importantes de las sociedades. El capital intelectual de una sociedad se mide, entre otros, por índices de alfabetización, escolaridad de la población de acuerdo con las edades de acceso, permanencia, profesionalización. Es decir, la inclusión educativa cuenta ya como factor fundamental de desarrollo de las sociedades y como factor fundamental de desarrollo personal y social.

Pero el valor estratégico de la educación en las sociedades modernas le deviene también por su importancia en la constitución política de los

¹ Rector de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, UNAD.

Estados. Se ha visto en la educación un factor de democratización o, mejor, la democracia encuentra en la educación el mejor abono para su cultivo y consolidación.

Pero la educación es, sustantivamente, un factor de humanización y dignificación de la persona. En este sentido, no se trata sólo de un valor estratégico, sino de un valor ontológico, ligado a la propia condición humana, a su desarrollo y personalización.

Ello fue lo que, precisamente, la Organización de las Naciones Unidas, declaró y reconoció en 1948 como “derecho humano” básico o fundamental. Como puede observarse, aunque tardía con respecto al surgimiento de los Estados modernos, esta declaración se ha convertido en un mandato para que los diferentes Estados del mundo adopten las políticas, normatividad y asignación de recursos pertinentes que garanticen su pleno cumplimiento.

¿Qué tan lejos o qué tan próximos estamos en el cumplimiento de este imperativo ontológico de nuestra humanidad? Esta es precisamente una de las crecientes preocupaciones que atraviesa transversalmente las agendas sociales y políticas de la mayoría de las naciones actuales.

Sin embargo, la interrogante tiene que ver también con los elementos intrínsecos de los propios sistemas educativos y los dispositivos pedagógicos mediante los cuales cumplen con el desarrollo de las funciones formativas.

De tal manera que, cuando se plantean las problemáticas ligadas a la inclusión educativa, se trata no sólo de una perspectiva unilateral que mira tales problemáticas desde las políticas públicas, sino también de la propia capacidad organizativa de los sistemas educativos para ser incluyentes.

Exclusión e inclusión educativas

El aparato escolar ha sido institucionalizado, inicialmente, para que personas “aptas” ingresen al mismo y desarrollen sus potencialidades. La más importante es el “uso de razón”, pero, así mismo, contar con el normal desarrollo de los diferentes “sentidos”. En términos generales, el

aparato educativo admite sólo a las personas caracterizadas por ser socialmente “aptas” para ser educadas.

Esta inclusión de las “personas aptas” se convierte mecánicamente en un acto de “exclusión educativa”, que deja fuera del sistema a quienes no cumplen con esas determinadas condiciones de “normalidad” o de “aptitud”. Es decir, a las “no-capacitadas”, “no-aptas”, “des-capacitadas” o “in-capacitadas”. Si se quiere, la “discapacidad” física o mental y la inmovilidad se convirtieron en factores “legítimos” de exclusión social.

Entre las alternativas derivadas de estas regulaciones sociales basadas en el criterio de aptitud o de capacidad, se encuentra la aceptación pasiva de la exclusión educativa, considerándose “normal” esta exclusión por parte de las poblaciones “no-aptas”. Lo que equivale a decir que la educación no es un derecho universal de todos, sino de los más aptos y, por lo mismo, quedan excluidos “naturalmente” de este derecho las poblaciones “dis-capacitadas” o “no-aptas”.

Otra alternativa fue la búsqueda de la inclusión educativa por fuera del sistema educativo formal, en una especie de vía paralela al “aparato educativo normal”, a través de la creación de centros experimentales, organizaciones empíricas o de instituciones especializadas. Son muchos los esfuerzos que personas naturales, organizaciones y los propios Estados han realizado para el ejercicio de la labor educativa de estas personas, constituyéndose así la denominada “educación especial”.

Pero en términos generales, este paralelismo educativo se mostró improductivo y costoso, además de hacerle juego a la exclusión educativa generada por el “aparato formal” que se mantenía a su vez como una especie de “torre de marfil”. De cara a lo anterior, la *inclusión educativa* ha sido la permanente búsqueda por la incorporación en los aparatos educativos formales de las poblaciones definidas como “no-aptas”. Sería interminable enumerar las acciones llevadas a cabo en las diferentes sociedades para la integración al mundo escolar de niños y niñas con retardo mental, ciegos, sordos, mudos, disléxicos, epilépticos, inmovilizados, etc.

Pero, así mismo, las luchas por la inclusión educativa de estas poblaciones han puesto también de relieve la necesidad de cuestionar los enfo-

ques pedagógicos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje puestas en funcionamiento por los propios aparatos escolares, pues no se trata solamente de la integración de estas poblaciones al aparato escolar formal, sino de generar acciones formativas específicas, acorde con sus necesidades especiales de aprendizaje. Esta orientación la refuerza la UNESCO (1993) con las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades, de manera especial en la Norma 6, en la que se propende por la igualdad de derechos a la educación de las personas “discapacitadas” en los contextos escolares regulares.

Entre otras, la Declaración de Salamanca (1994), dedicada al análisis de las Necesidades Educativas Especiales, NEE, reconoce los esfuerzos que se han venido realizando por parte de personas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en la lucha por la inclusión educativa de estas poblaciones con necesidades especiales de aprendizaje. Pero enfatiza en la necesidad de contar con Escuelas inclusivas, que se adapten a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, que se basen en métodos que fomenten la calidad de los programas de estudio, con organizaciones dinámicas y que se vinculen de manera cooperada con la comunidad.

Pero, simultáneamente, la escuela tiene que propender por la eliminación de las “barreras internas y externas” para el *aprendizaje y la participación*, yendo más allá de las solas “necesidades educativas especiales”. Es decir, trascender la integración pasiva de las poblaciones con “necesidades educativas especiales”, para el logro pleno de la participación de las mismas en la vida escolar y social.

Entre las barreras intrínsecas al propio aparato escolar que hay necesidad de vencer, pueden mencionarse las siguientes: curriculares, metodológicas, actitudinales, administrativas.

La escuela tradicional está retada a responder por satisfacción de las diversas necesidades de aprendizaje de la población, fomentando como su modo de ser la diversidad, la integración y la participación. Si la Escuela quiere realmente ser factor de inclusión educativa, tiene que cumplir ciertas condiciones básicas, como el reconocimiento de la educación como derecho, elevar la calidad de los servicios educativos, reco-

nocer la diversidad de las poblaciones que se atienden y generar acciones de transformaciones educativas.

Uno de los legados de la Declaración de Salamanca es la caracterización de los principios de la educación inclusiva:

- El aprendizaje es la base del desarrollo y la dignificación humana.
- El aprendizaje es generador de conocimientos y de la resignificación de los mismos.
- La escuela está al servicio de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizajes de calidad.

Exclusión e inclusión social

La inclusión social en las diversas dimensiones de la sociedad y del Estado son preocupaciones crecientes de la comunidad mundial, derivadas precisamente de la propia existencia social del Estado de derecho.

No es el aparato educativo formal en sí mismo el solo causante de la exclusión educativa, tal como ha sucedido con las poblaciones significadas como “no-aptas” o carentes de la “capacidad” para ser incorporadas en el aparato educativo. Existen también barreras de carácter social que impiden el acceso al sistema educativo. Entre las barreras más recurrentes que bloquean el ejercicio de la educación como derecho pueden enunciarse: economía, vivienda, trabajo, seguridad, salud y educación.

Trazaremos a continuación algunos indicadores que nos permitirá caracterizar el panorama de la exclusión social, particularmente en nuestra subregión latinoamericana.

El Banco Mundial (2011) presenta los siguientes indicadores socioeconómicos de América Latina para el año 2010:

Población	582'6
Tasa de crecimiento anual	1
Extensión en Km	20,393.96
Expectativa de vida	74 años
Tasa de mortalidad infantil por cada 1.000 nacimientos	18
PIB (en dólares y en billones)	4,863.0
PIB per capita (Método Atlas, en dólares)	7,741

Desempleo (% del total de la fuerza laboral)	8
Deuda externa (en % del PIB)	24
Tasa de alfabetización adulta (mujeres)	90
Tasa de alfabetización adulta (hombres)	92
Emisiones CO ₂ (medida en toneladas per capita)	3

Fuente: Banco Mundial, 2011.

Una caracterización más detallada de la realidad socioeconómica de América Latina nos muestra los siguientes perfiles. Según la CEPAL (2010), el PIB de los países de América Latina y el Caribe en el año 2009 fue de USD\$ 142.995 millones, mientras que en el 2008 la tasa de crecimiento del PIB era del 5,8 en América Latina y 3,2 en el Caribe, disminuyendo en el 2009 al 4,2 para el primero y 0,8 para el segundo. Para el Banco Mundial (2011), la tasa de recuperación del año 2010 fue del 3% y para el año 2011 se proyecta una tasa de crecimiento entre el 3,5 y el 4,5.

De acuerdo con datos de la CEPAL, la tasa de desempleo promedio en América Latina y el Caribe para el año de 2009 fue del 8,5%, siendo las más bajas las de Cuba (1,7%), Honduras, México, El Salvador y Uruguay, y las tasas más altas las de Argentina, Chile, Nicaragua, Colombia y República Dominicana (14,9%).

En América Latina, el 85,1% de la población reside en áreas urbanas y el 26,4% de la población urbana vive en asentamientos precarios. El 81,9% dispone de acueducto por tubería, pero sólo el 38,8% está conectado al alcantarillado. En cambio, el 91,3% de los hogares dispone de alumbrado eléctrico.

Para el año 2009, la participación de la cartera hipotecaria en el PIB de los países de América Latina fue del 8,3%, con una participación mayor en países como Panamá (21,8%), Chile, Costa Rica y El Salvador y con una participación menor en Perú, Ecuador, Brasil y Argentina (0,9%). Para ese mismo año, el promedio de la cartera hipotecaria en América Latina era de USD\$ 446,4, con un mayor nivel en países como Chile (USD\$ 4.220), Panamá, México y Costa Rica, y con menor monto en países como Ecuador, Nicaragua, Venezuela y Brasil (USD\$ 9).

El tamaño promedio de los hogares urbanos de los países de América

Latina era en el 2008 de 3,8 integrantes por hogar, siendo el de mayor tamaño promedio Nicaragua (5,0), Guatemala, Honduras, Venezuela y Bolivia, y los de menor tamaño Uruguay (2,9), Brasil, Argentina, Panamá y Costa Rica.

Para este mismo año, la tenencia de la vivienda en los países de América Latina era de 71,5% de propietarios, 14,9% de arrendatarios y el 13,6% con otro tipo de propiedad. El mayor porcentaje de propietarios era de Venezuela (81,4%), seguido de Paraguay, Panamá y Perú, mientras que en los países con menor número de propietarios de vivienda eran de Colombia (50,3%), junto con República Dominicana, Uruguay, Bolivia y El Salvador. En cuanto a arrendatarios, Nicaragua tiene el menor número (3,4%), seguido de Perú, Paraguay y Venezuela. En sentido inverso, el país de mayor número de arrendatarios es Colombia (31,2%), seguido de República Dominicana, Uruguay, Bolivia y Argentina.

El déficit cuantitativo de hogares sin vivienda (acumulado a diciembre de 2005) en América Latina era de 1.432.199, siendo Brasil el país con mayor número de hogares carentes de vivienda (6.656.526), seguido de México, Argentina, Venezuela, Colombia y Perú. El menor déficit de hogares sin vivienda lo tiene Panamá (170.000), seguido de Costa Rica, Paraguay, Guatemala y Chile.

El porcentaje promedio de pobreza en América Latina y el Caribe para el año de 2008 fue del 37,2%, siendo los más altos porcentajes de pobreza en Honduras (68,9%), Nicaragua, Paraguay, Guatemala y Bolivia y los más bajos en Brasil, Costa Rica, Chile, Argentina y Uruguay (10,4%%).

El porcentaje promedio de indigencia de América Latina y El Caribe para el mismo año fue del 17,4%, siendo los más altos los de Honduras (45,6%), Nicaragua, Paraguay, Guatemala y Bolivia, y los menores: Brasil, Costa Rica, Chile, Argentina y Uruguay (1,9%).

El anterior panorama nos muestra un conjunto de inequidades sociales y económicas que inciden necesariamente en las condiciones de exclusión educativa.

Las barreras sociales para la inclusión educativa se expresan en dificultades para el acceso al empleo, hacinamiento, asentamientos urbanos subnormales, alto costo de servicios públicos, bajos ingresos per cápita y por

núcleo familiar, asunción de responsabilidades laborales tempranas para niñas, niños y adolescentes, inseguridad, violencia social y violencia intrafamiliar, desigualdades entre derechos del hombre y de la mujer, bajo nivel de cobertura de los servicios básicos de salud, morbilidad, dificultades en la tenencia de vivienda propia, segregación de minorías étnicas, etc.

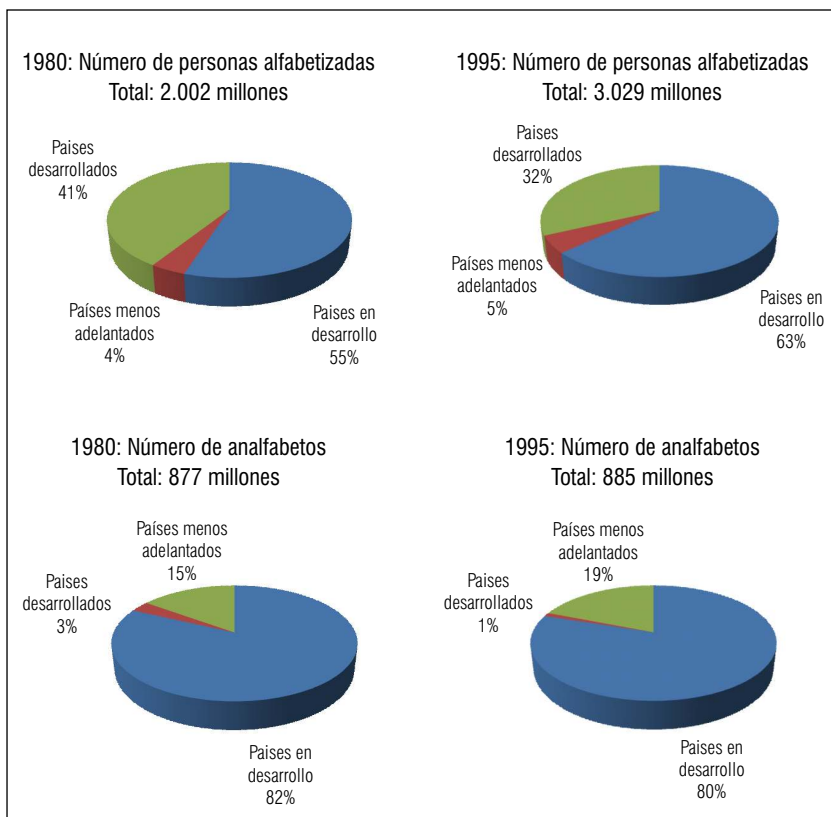
En consecuencia y a pesar de las declaraciones de gratuidad o de subvenciones estatales para la educación en algunos de nuestros países, se produce una significativa carencia de oportunidades reales y de equidad en el acceso al aparato escolar, dificultades de sostenimiento y permanencia y, por supuesto, altos niveles de deserción, además de bajo rendimiento académico.

Inclusión social educativa

La UNESCO ha advertido de diferentes maneras que las dificultades para la inclusión educativa tienen cada vez más una correlación con la exclusión social y no solamente con la “aptitud” o “capacidad” individual para el acceso. Es decir, la inclusión educativa está ligada profundamente a la inclusión social, y lo contrario: entre mayor exclusión social, menor inclusión educativa.

Esto explica, en algún sentido, el reiterado llamado que la UNESCO sigue haciendo a la comunidad mundial de países y naciones para cerrar la brecha entre las condiciones de exclusión social y la inclusión educativa. La correlación tiene suficientes evidencias históricas y actuales. A manera de ejemplo y a pesar de la aparente obsolescencia de los datos, puede citarse que la cobertura en los diversos niveles educativos (alfabetización de adultos, pre-escolar, básico, medio y universitario) de los países desarrollados es significativamente mayor que la de los países en vías de desarrollo y muy superior a la de los países menos adelantados.

Por ejemplo, los países desarrollados tienen porcentajes de alfabetización adulta cercanos al 95% y aportan el 32% de la población adulta alfabetizada del mundo. A su vez, en estos países, la población de analfabetas adultos no supera el 1%, mientras todavía existen países en donde el analfabetismo alcanza el 50%.



Fuente: UNESCO (2000).

Gráfico 1. Distribución porcentual de la población alfabetizada del mundo en 1980 y 1995 (UNESCO 2000).

En los países desarrollados, la educación básica alcanza el grado de universalidad, mientras en los países en vías de desarrollo la cobertura se mueve en el rango del 60% al 80% y en los países de menor desarrollo el porcentaje promedio puede fluctuar entre el 50% y el 60%. Mientras en los países desarrollados la cobertura en educación superior supera el 60%, en los países en desarrollo el 40% y en los países de menor desarrollo apenas si alcanza el 20%.

Cuadro 01

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA Y DEL NÚMERO DE ANALFABETOS,
DE 1980 A 1995 (en millones)

	POBLACIÓN ADULTA (estimación)			NÚMERO DE PERSONAS ALFABETIZADAS (estimación)			VARIACIÓN DEL NÚMERO DE PERSONAS ANALFABETAS (1980-1995)
	1980	1995	Cambios	1980	1995	Cambios	
Mundo	2 879	3 914	1 035	2 002	3 029	1 027	8
Países desarrollados	859	970	111	830	957	127	-16
Países en desarrollo	2 020	2 944	924	1 172	2 072	900	24
África Subsahariana	211	326	115	85	185	100	15
Estados Arabes	95	151	56	39	86	47	9
América Latina y el Caribe	218	319	101	174	276	102	-1
Asia Oriental y Oceanía	900	1 277	377	624	1 067	443	-66
Asia Meridional	568	834	266	222	418	196	70
Países menos adelantados	214	324	110	78	158	80	30

Fuente: UNESCO (2000).

Entre los numerosos y múltiples llamados a vincular la superación de las condiciones de exclusión social con el desarrollo, cabe destacar los 15 principios definidos por la Conferencia Internacional sobre la población y el desarrollo realizado por la UNESCO en 1994 en el Cairo, Egipto:

Los principios se relacionan con las principales cuestiones en la esfera de la población y el desarrollo, tales como: la igualdad y la equidad entre los sexos y la habilitación de la mujer; la incorporación de la población en políticas y programas de desarrollo sostenible; la erradicación de la pobreza, el acceso a los servicios de salud reproductiva y planificación de la familia; el derecho a la educación; la situación de los niños; los derechos de los migrantes y los refugiados, y las necesidades en materia de población y desarrollo de las poblaciones indígenas. En los principios se reafirma que los seres humanos son el elemento central del desarrollo sostenible, ya que la población es el recurso más importante y valioso de toda nación (UNESCO, 1994).

La Conferencia vincula el reconocimiento de los derechos humanos individuales con el derecho de las naciones al desarrollo, pues sin el desa-

rollo humano sostenible las condiciones de inequidad social se profundizan y el desarrollo de las naciones se vuelve igualmente insostenible. En consecuencia, el reconocimiento de los derechos humanos individuales es la base de la inclusión social.

La Conferencia alerta a los Estados sobre la necesidad que tienen de adoptar políticas apropiadas para “reducir y eliminar las modalidades no sostenibles de producción y consumo, y promover políticas apropiadas, incluidas las políticas de población”, así como de alentar la cultura del cuidado al medio ambiente y a la disminución de los factores de riesgo que inciden en el calentamiento global.

A lo anterior se une la Declaración de Copenhague sobre el Desarrollo Social (1999), en la cual se suscriben los siguientes compromisos por parte de los Estados miembros:

- “Crear un entorno económico, político, social, cultural y jurídico que permita el logro del desarrollo social.
- Erradicar la pobreza en el mundo mediante una acción enérgica y la cooperación internacional.
- Promover el pleno empleo como prioridad básica de las políticas económicas y sociales.
- Promover la integración social, la promoción y protección de todos los derechos humanos.
- Lograr la igualdad entre el hombre y la mujer.
- Promover y lograr los objetivos del acceso universal y equitativo a la educación y el acceso de todas las personas a la atención primaria de la salud.
- Acelerar el desarrollo económico, social y humano de África y de los países menos adelantados.
- Velar porque los programas de ajuste estructural incluyan objetivos de desarrollo social.
- Aumentar sustancialmente los recursos asignados al desarrollo social.
- Mejorar y fortalecer con espíritu de co-participación el marco de la cooperación internacional” (ECLAC, 1999).

El programa de acción para alcanzar estos propósitos giraba en torno a los siguientes ejes básicos: erradicación de la pobreza, creación de empleo productivo y reducción del desempleo, y la integración social.

Pero un llamado mucho más dramático para variar las condiciones de exclusión social como condición para la inclusión educativa, lo había hecho ya la misma UNESCO en el Foro Mundial de la Educación (Dakar, 2000), en donde se formularon las seis metas de inclusión social educativa del primer quinquenio del Siglo XXI:

“(i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;

“(ii) velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;

“(iii) velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;

“(iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;

“(v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;

“(vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (UNESCO, 2000).

A pesar del optimismo de los informes de avance reportados por la UNESCO en el logro de estas metas de inclusión social educativa, no deja de reconocer también que los alcances hasta ahora realizados no serán suficientes para el logro de totalidad de las metas formuladas, en la medida en que las condiciones de exclusión social en muchos de los paí-

ses no juegan a favor de estos idearios. América Latina no escapa a este panorama, a pesar de sus importantes, pero insuficientes avances.

Inclusión social educativa y formación a distancia

La educación a distancia, en sí misma considerada, es un dispositivo pedagógico de *inclusión social educativa*. Ahí radica su propia naturaleza y finalidad. Al conjugar las relaciones entre espacio, tiempo, actores e interacciones con el uso de tecnologías, la educación a distancia alcanza una dimensión transterritorial, trascendiendo los espacios físicos y geográficos y, de manera paradójica, llegando a todos los espacios físicos y tecnológicos.

A diferencia del movimiento por la inclusión educativa generada a través de la incorporación, integración y participación en la vida de la escuela tradicional de personas con necesidades especiales de aprendizaje, la educación a distancia, en sentido general, se “desescolariza”, para escolarizar “in situ” a las poblaciones.

Por su legitimidad pedagógica como modalidad formativa, la educación a distancia se convierte para algunos países, desarrollados y en vías de desarrollo, en una herramienta de política educativa contra la inequidad social y la propia inequidad social educativa.

Las modalidades de educación abierta y a distancia adquieren relevancia internacional cuando son convertidas por algunos países en modalidades a través de las cuales se tendría que ampliar la cobertura en educación superior, contribuyendo de este modo a la equidad social y a la formación de significativas poblaciones para su inserción en el mundo profesional y en la sociedad.

En la década de los sesenta del pasado siglo XX, la sociedad mundial experimentó un fuerte asentamiento urbano que ejercía fuertes presiones en muchos Estados para la prestación de servicios sociales básicos de vivienda, salud, trabajo, seguridad y educación en todos sus niveles. En particular, los porcentajes de cobertura de los diversos niveles del sistema educativo eran realmente críticos, sobre todo en el acceso a la educación superior.

Para las sociedades europeas de la postsegunda guerra mundial, la necesidad de cualificar profesionales era imperativa, sobre todo para impulsar el desarrollo industrial y social. Para los países en vías de desarrollo, la necesidad de cualificar a vastas poblaciones era también un imperativo en la búsqueda del desarrollo. Por una u otra razón, la modalidad de educación a distancia en el mundo universitario tendría esa múltiple finalidad:

- Contribución a la equidad social educativa.
- Cualificación de profesionales para coparticipar en el desarrollo.
- Apertura del sistema educativo y la búsqueda de metodologías formativas que compatibilizan masificación con calidad.
- Optimización de recursos del Estado en la inversión educativa.

En los 20 años transcurridos entre mitad de la década de los 60s y la mitad de la década de los 80s, se crean las más significativas universidades estatales a distancia, que se convertirían poco tiempo después en las denominadas megauniversidades. Si bien puede mencionarse entre estas megauniversidades a algunas provenientes de la tradición universitaria moderna, la mayoría de estas organizaciones emergen de la modalidad abierta y a distancia.

En la actualidad, de las 22 megauniversidades a distancia existentes, 12 son asiáticas (Universidades Abiertas de Pakistán, India, Turquía, Bangladesh, Indonesia, Korea del Sur, Irán, Tailandia, Japón, Hong Kong, China y Taiwán), 1 de Canadá, 3 norteamericanas, 1 mexicana, 1 española, 1 francesa, 1 inglesa, 1 alemana y 1 sudafricana.

Algunas universidades a distancia surgidas entre mediados de la década de los 80s y la década de los 90s del siglo XX, en la medida en que han venido incorporando tecnologías telemáticas en sus procesos formativos, organizativos, académicos y administrativos, se perfilan como nuevas megauniversidades (Universidad Abierta de Israel, Catalunya, Holanda, Portugal, Italia y Colombia, entre otras).

Se calcula que el número de estudiantes que atienden estas 22 megauniversidades es de aproximadamente entre 6,5 millones.

En función del carácter incluyente de la modalidad de educación a

distancia y de sus diversas metodologías, además de su misión y el Proyecto Académico Pedagógico Solidario en que se fundamenta su acción educativa, la UNAD ha formulado como prospectiva en convertirse en una de las megauniversidades latinoamericanas.

El caso de la UNAD de Colombia

El nacimiento de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia es impulsado por las comunidades del sur de Bogotá, que reclamaban para este importante sector de la ciudad mayor cobertura en educación superior y una mayor presencia del Estado. Para finales de la década de los setenta y comienzos de los ochenta, la inmigración urbana cambió la distribución geográfica del país, pasando de ser un país semiurbano a una sociedad preponderantemente urbana. Se incrementó de manera significativa la demanda por servicios públicos básicos, entre ellos la demanda por formación en los diversos niveles del aparato educativo.

En ese contexto, el Congreso de la República crea la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en el año de 1981, mediante Ley 52, inicialmente como universidad presencial y, un año después, reorientada como unidad de educación abierta y a distancia por parte del entrante Gobierno de Belisario Betancur.

Este origen comunitario de la UNAD se ha convertido en una de sus esencias misionales, al igual que su vocación regional, en la medida en que han sido las comunidades locales y regionales las que han gestionado la presencia de la Universidad, porque parten del principio de la importancia de la educación para el desarrollo personal sostenible, al igual que para sus comunidades.

La Universidad se re-funda en el año de 2006, cuando transforma su condición académica y naturaleza jurídica, pasando de ser institución universitaria a universidad y de establecimiento público adscrito al Ministerio de Educación Nacional a ente universitario autónomo. Ella asume, entonces, la facultad para darse sus propios estatutos, organización, creación de programas académicos y modos de ejercer sus responsabilidades formativas. Además de la trilogía clásica de estas responsabi-

lidades (formación, investigación y proyección social), la Unad formula también como responsabilidad sustantiva la internacionalización, la innovación y la inclusión social educativa.

Colombia no es ajena a la caracterización realizada con respecto a los indicadores de exclusión/inclusión social de América Latina. Este contexto alimenta la política de inclusión social educativa que ha formulado en su misión: educación para todos en el marco del desarrollo sostenible, utilizando las tecnologías telemáticas y haciendo de la modalidad de educación a distancia un elemento sustantivo de su naturaleza.

Así mismo, la construcción y enriquecimiento permanente del Proyecto Académico Pedagógico Solidario, orienta sus acciones y busca consolidar ese carácter en todos sus estamentos y en los multi-contextos en donde opera la institución.

La población estudiantil matriculada en la UNAD está distribuida a lo largo y ancho de la geografía nacional, pues los estudiantes provienen de 920 municipios de los 1,103 con los que cuenta Colombia. En este sentido, es la universidad colombiana con mayor cobertura geográfica. Un número significativo de estos municipios se han encontrado en graves riesgos sociales, además de violentados por la guerrilla, paramilitares, narcotráfico y bandas criminales. A pesar de las dificultades experimentadas, tanto la población estudiantil como la propia institución, comprenden que la educación es la salida que mayores valores agrega tanto a las personas, a sus familias, como a las propias regiones.

Pero, además de ser la universidad con mayor cobertura del país, lo es también desde el año 2009 por su cobertura poblacional, consolidando período a período académico este lugar, pues la matrícula estudiantil para el primer período académico de 2011 fue de 54,764 estudiantes. La UNAD ha formulado su prospectiva como megauniversidad, para lo cual se viene preparando sus estructuras académicas, pedagógicas, organizativas, administrativas y, por supuesto buscando alternativas para su sostenibilidad financiera, en la medida en que el Estado sólo le aporta el 16% de sus recursos anuales para funcionamiento y un 4% para inversión.

El 30% de los 60 Centros de apoyo a estudiantes y de atención comunitaria con los que cuenta la UNAD en Colombia, están situados en zonas

geográfica y socialmente marginadas. La labor que se adelanta en estas comunidades es de significativa importancia para sus comunidades y para el cumplimiento de la misión institucional.

El 85% de los estudiantes matriculados pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 de la población, consolidando de esta manera la vocación y misión de la institución. El 30% de la población estudiantil está en el rango de los 20 a los 30 años de edad; el 45% entre los 31 y los 40 años, el 15% entre los 41 y los 50 años y el 10% tiene más de 51 años. Esta nueva configuración de la población estudiantil se ha presentado en la última década, siendo la población estudiantil ahora mayoritariamente de adultos jóvenes, lo que plantea también nuevos retos pedagógicos y tecnológicos para la institución.

El 96% de la población estudiantil matriculada desarrolla sus procesos formativos con al menos un curso virtual por período, y el 4% desarrolla todos sus cursos en ambiente tradicional de aprendizaje. Del 96% de los estudiantes, el 50% toma la totalidad de los cursos en ambientes e-Learning y el 46% utilizando el desarrollo de los cursos combinando la doble mediación, es decir, unos cursos virtuales y otros tradicionales.

Lo anterior es para la institución un indicativo del camino emprendido en torno al fortalecimiento de la formación e-Learning como factor de inclusión social educativa.

La UNAD ha contribuido de manera significativa a la promoción profesional y familiar de la mujer colombiana en diferentes regiones del país. En los últimos diez años, el promedio de mujeres matriculadas en sus diferentes programas es del 61%, siendo la matrícula masculina del 39%, tal como se muestra en el Gráfico 2. Para el año 2011, la participación de la mujer en la matrícula estudiantil de la UNAD es del 56% por ciento y la masculina del 44%.

Para el año 2009 se encontraban matriculados en la universidad 92.935 estudiantes indígenas, pertenecientes a 60 grupos diferentes. Esa cifra se incrementó a 93.901 estudiantes en el año 2010.

La población afrocolombiana asciende a 2.470 estudiantes, que en su mayoría provienen de la Costa Pacífica y la Costa Caribe. La institución atiende también a 180 estudiantes con necesidades especiales de apren-

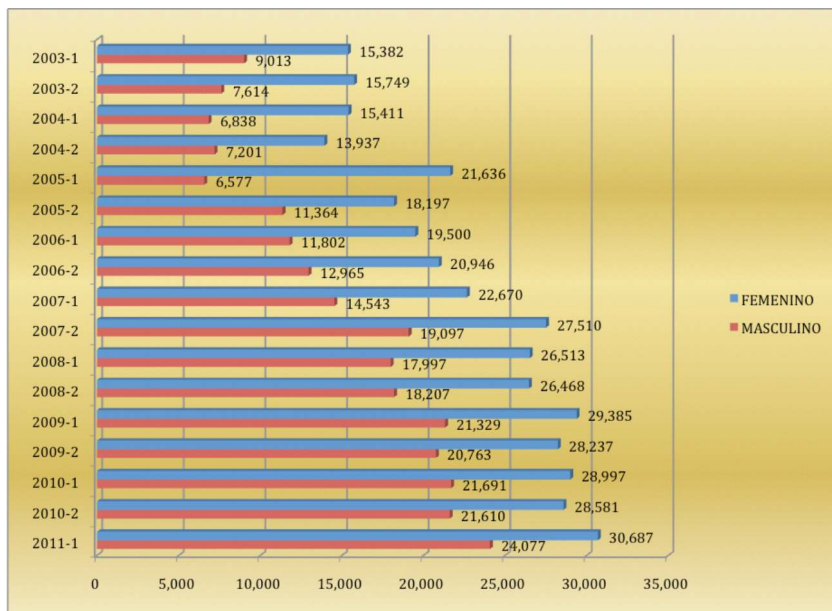


Gráfico 2. Distribución de la matrícula según género, período 2003-2010. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD.

dizaje: ciegos, sordos, mudos y estudiantes con dificultades de movilidad como secuela de problemas neurológicos o de conflicto social. El recurso a diferentes soluciones de software social, además de alternativas internas puestas en funcionamiento, nos permite ejercer también esta acción de inclusión social educativa con esta población, la cual se espera incrementar de manera significativa en los dos siguientes años.

Aunque no se tienen estadísticas específicas, se atiende también a miembros de población LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y travestis).

La UNAD contribuye también a la intermediación de recursos para el financiamiento de la matrícula del 20% de sus estudiantes a través de la suscripción de convenios con organismos gubernamentales y no gubernamentales. Esta labor es muy significativa dentro de la política de inclusión social educativa formulada por la institución, por cuanto las condi-

ciones salariales y sociales del conjunto de la población matriculada en la UNAD, como ya se mostró, corresponde a estratos 1, 2 y 3 de la población.

La UNAD ha graduado a 52.408 personas, de las cuales el 65% son mujeres y el 35% hombres. Se observa aquí el papel que la institución ha jugado en la profesionalización de la mujer.

Por modalidades y niveles, de los 19.546 egresados de diferentes programas de formación tecnológica, el 62% es mujer; el 38%, hombre. Aunque acentuada, esta misma tendencia se observa en las 28.070 personas graduadas como profesionales, de las cuales el 67% son mujeres y el 33%, hombres. En el nivel postgradual, aunque matizada, se conserva también esta tendencia, pues de los 4.792 graduados, el 61% es mujer y el 39%, hombre.

Cuadro 02

NÚMERO TOTAL DE GRADUADOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA DE COLOMBIA, DISTRIBUIDOS POR GÉNEROS

NIVEL FORMACIÓN	MUJERES	%	HOMBRES	%	TOTAL	%
Tecnológica	12,055	61,7	7,491	38,3	19546	37,3
Profesional	18,883	67,3	9,187	32,7	28070	53,6
Postgradual	2,905	60,6	1,887	39,4	4792	9,1
Total	33,843	64,6	18,565	35,4	52408	

Fuente: Registro y Control Académico UNAD (2001).

La política de estímulos a la matrícula y al rendimiento académico contribuye también de manera importante a la labor de inclusión social educativa que adelanta la institución. Los estudiantes que se destacan por su liderazgo en la Red estudiantil reciben estímulos significativos en los porcentajes de sus respectivas matrículas, con lo cual se busca estimular también el liderazgo solidario de los estudiantes.

Conclusiones

En sus 30 años de creación, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia ratifica la vocación comunitaria que le dio origen y el rumbo de sus acciones en el marco de la inclusión social educativa y el desarrollo humano sostenible.

Espera que los indicadores expuestos se incrementen notablemente en esta dirección, convirtiéndose en una institución de excelencia al servicio de las comunidades y personas, para que hagan de ella una herramienta de crecimiento personal y desarrollo social solidario.

Bogotá, septiembre de 2011.