

Capítulo IV

Las reformas de la educación a distancia en América Latina

LA APARICIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA Y LA CREACIÓN DE MODELOS SEMIPRESENCIALES EN LA REGIÓN

En los setenta, en el ámbito regional y mundial se produjo un cambio significativo en la educación a distancia, al iniciarse su uso intensivo como metodología de enseñanza también para el nivel superior. La región inició a través de un modelo unimodal semipresencial público. La educación superior a distancia asumió la forma de una educación semipresencial con el apoyo de materiales didácticos escritos, la existencia de tutores con una atención por medio de sedes distribuidas en el país y en las cuales se realizaban las evaluaciones de los aprendizajes, ya que los exámenes se estructuraban para su ejecución presencial. Con base en este modelo educativo, el acceso no requirió pruebas selectivas como en las universidades presenciales. El público estudiantil era, en general, de los excluidos del acceso público, de adultos y provenientes de sectores de menos ingresos económicos y capitales culturales, los cuales no lograban ingresar al modelo de tipo dual dividido en un sector público con examen de ingreso y uno privado con matrícula arancelada.

En los noventa, un nuevo escenario se planteó en la educación a distancia a partir de la irrupción de las TIC que permitían la educación virtual y nuevas modalidades, así como una combinación cada vez más compleja y di-

versa de éstas. Al mismo tiempo, en los noventa, la diferenciación institucional que se había producido con la expansión de la educación privada comenzó a mostrar una presencia cada vez más vigorosa de la oferta privada en esta modalidad. El ingreso de la bimodalidad, sin embargo, se produjo mediante una alta diversidad de expresiones, en función de las particularidades propias de cada país. Una de las expresiones de esta nueva realidad, y sin duda la más conocida, fue la creación de nuevas universidades públicas orientadas a brindar oferta en estas modalidades pedagógicas a distancia mediante modelos educativos semipresenciales, como la UNED de Costa Rica, la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia. En estos países, estas instituciones nacieron asociadas al establecimiento de exámenes de ingreso selectivos en las universidades y funcionaron como ofertas de estudios terciarios sin significativas restricciones de ingreso. Mientras que las universidades públicas introducían restricciones al ingreso, se abrían en paralelo oportunidades de acceso abierto a menos costo por alumno. La base de su origen radicó en que la Open University no tenía restricciones de ingreso, sino de egreso, a partir de crecientes estándares de calidad en el proceso de aprendizaje con un seguimiento individualizado.

En la región, estas modalidades de ofertas de educación a distancia nacieron con menos niveles de autonomía, más dependientes de los ministerios de Educación, y con presupuestos por alumnos significativamente inferiores que las demás instituciones públicas. En Venezuela, la UNA, en 2004, tenía un presupuesto por alumno de 1.14 millones de bolívares, mientras que la universidad más costosa, la Simón Bolívar, tenía un costo por alumno de 12.89 millones de bolívares con una media nacional del sector público de 5.39 millones de bolívares. En Colombia, el costo por alumno de la UNAD en 2006 fue de 0.626 millones de pesos, mientras que en la universidad más costosa, la Universidad Nacional, fue de 11.494 millones de pesos, con una media nacional de costo por alumno en la educación superior pública de 5.007 millones de pesos.

Así, mientras que en Venezuela la diferencia entre la más cara y la UNA es 11.30 veces en Colombia, la diferencia alcanzó 21.12 veces más.⁷⁷ Tales disi-

⁷⁷ Para Venezuela: Universidad Nacional Abierta. Plan Estratégico, Caracas, 2005. Para Colombia, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) –Observatorio de la Universidad Colombiana, 2008.

miltudes de recursos derivan en distintos niveles de calidad, formación de sus docentes e infraestructura. Tales modelos también implicaron menor autonomía de las instituciones a distancia, lo cual marcó el recorrido político de estas tres universidades, que ha sido también el de la lucha por la obtención de la autonomía, la cual fue obtenida por la UNED a los cinco años de su creación y la UNAD relativamente en 2005. La UNA carece de ella al estar regida por la Ley de Universidades de 1971, que establece una menor autonomía para las universidades experimentales.

Las nuevas demandas de acceso a la educación superior no presencial se expresaron tanto por medio de estas nuevas instituciones orientadas a la oferta de modalidades educativas a distancia, como también ofertas a distancia dentro de instituciones presenciales. En el primer caso se crearon instituciones fundamentalmente públicas que nacieron con la exclusiva misión de desarrollar ofertas en la modalidad a distancia, y en el segundo, la expansión de la educación a distancia se expresó en la conformación de modelos bimodales de educación superior al interior de las instituciones que, en diversa proporción, utilizaban y mezclaban ofertas presenciales y a distancia tanto públicas como privadas.

Casos llamativos de bimodalidad se dieron, por ejemplo, en México (UNAM), Honduras (UNAH) y Argentina (UBA), donde se brindaron ofertas de educación a distancia al interior de las universidades autónomas, que comenzaron a estructurar un modelo bimodal en términos pedagógicos, organizativos y tecnológicos. Casi todas las grandes instituciones educativas autónomas de México, como la UNAM, la Universidad de Guadalajara, la de Veracruz o la de Puebla, empezaron a proponer, en el marco de sus políticas de regionalización y de restricciones de acceso abierto, una nueva oferta educativa a través de la educación a distancia, con base en dinámicas semipresenciales con apoyo del libro y de guías didácticas especiales.

La UNAM, como en muchos otros temas, abrió un camino en la región, al establecer en forma autónoma, a la par que la prueba selectiva de acceso bajo la gratuidad, una oferta educativa semipresencial sobre la base de brindar los mismos niveles y estándares de calidad que la educación presencial universitaria. En 1974 se creó el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM que ofrecía oportunidades de acceso a la institución, dado el establecimiento

de cupos y exámenes a la educación presencial para aquellos que no lograban ingresar. El modelo del SUA, posteriormente, también se basó en una selectividad de acceso, pero con menor presión de postulantes frente a ingresantes.

La Universidad Central de Venezuela (UCV) también, desde la década de los setenta, en relación con el establecimiento de restricciones de acceso, se inclinó, aunque en muy reducida proporción, a desarrollar modalidades de educación a distancia para quienes no podían acceder a los sistemas presenciales. A diferencia de éste, otro modelo de expansión de la educación a distancia al interior de las universidades públicas se dio en Honduras, tanto en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) desde 1985 como en la Universidad Nacional Pedagógica (UNPFM). En estas instituciones se conformó un relativo modelo bimodal con una educación presencial, por una parte, y por otra, una educación superior a distancia (semipresencial) acotada, y cuyas diferencias, en teoría, eran sólo de metodología de enseñanza y no por la forma del acceso, ya que se carecía de selectividad de acceso a la educación presencial. En este caso, la educación a distancia se viabilizaba para cubrir demandas en parte del territorio nacional en donde no había sedes regionales de esas instituciones que ofrecieran educación superior de modo presencial. Ambos modelos, con el tiempo, aún siendo de acceso libre y sin sistemas de evaluación, se distinguieron en la calidad, el tipo de estudiante y de ofertas disciplinarias.⁷⁸

En otras universidades autónomas se desarrollaron modalidades bimodales, pero asociadas a las propias facultades y escuelas, y no como una modalidad educativa distinta en toda la institución, sino en las unidades académicas de base, de las carreras o materias. Ellas se asociaron al nombre de “estudios libres” y tuvieron sus ejemplos en la Universidad de Buenos Aires (así como varias de las grandes públicas de Argentina) y en la Universidad de la República en el Uruguay (UDELAR). Ellas, dados sus modelos de acceso abierto y la saturación de las aulas ante las limitaciones físicas de espacio,

⁷⁸ Algunas de las diversas situaciones a nivel nacional se pueden ver en Rama, Claudio y Pardo, José (editores), *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica*, Virtual Educa-INTEVED. ISBN: 978-980-12-4408-0. Depósito legal: 1f2520103781853, Caracas, Venezuela, 2010. <http://observatoriouniversitario.info>

establecieron modalidades de educación a distancia de tipo semipresencial, cuyos algunos estudiantes estaban autorizados u obligados a llevar asignaturas semipresenciales y sólo se les exigía rendir en forma presencial los exámenes finales o parciales junto con quienes seguían el curso en forma regular. Estos modelos, sin embargo, tuvieron altos niveles de deserción.⁷⁹ El carácter fragmentado de las universidades públicas con fuerte peso de las facultades facilitó la implementación de estas modalidades de oferta a distancia y de sus formas bimodales, no a nivel central, sino independientemente en las distintas unidades académicas dadas las distintas presiones de cobertura y de problemas locativos.

Formas bimodales de la educación superior a distancia semipresencial.

Sistémicas	Creación de instituciones con oferta exclusiva en la modalidad de educación a distancia	Venezuela (UNA), Costa Rica (UNED), Colombia (UNAD), Ecuador, (UTPL), México (TEC)
Intrauniversitarias	Creación de unidades de la universidad a nivel central dedicadas exclusivamente a ofrecer educación a distancia	México (UNAM, UDG, Veracruz), Honduras (UNAH, UNPFM)
Interfacultades	Separación de estudios regulares y de estudios libres en las carreras, y desarrollo de modalidades de educación a distancia en la facultad o carrera	Uruguay (UDELAR), Argentina (UBA, Universidad de Córdoba, Universidad de la Plata)

En general (salvo algunas excepciones, como Honduras, Argentina o Uruguay, que de hecho funcionaron como modelos bimodales sin restricciones de acceso), la educación superior a distancia durante esta fase se estructuró a partir de la existencia de selección de acceso presencial, por un lado, y acceso

⁷⁹ Ver al respecto los diversos estudios de casos nacionales en Hernández, Ángel, Rama, Claudio, Jiminián, Janet y Cruz, Magdalena (editores), *La deserción en las instituciones de educación a distancia en América Latina y el Caribe*, Santiago de los Caballeros, República Dominicana, Universidad Abierta para Adultos (UAPA)–Virtual Educa, 2009. <http://observatoriouniversitario.info>

abierto para un público de bajo capital cultural y de escasos ingresos económicos, por el otro. Ello marcó el carácter gratuito y público de la educación superior a distancia y su propio rol como una modalidad educativa de menor calidad durante esta fase. Sin embargo, también comenzaron a desarrollarse en la región en esta fase algunas manifestaciones de ofertas de educación a distancia por parte de instituciones privadas. Entre esos casos, cabe destacar la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) en Ecuador y el Tecnológico de Monterrey en México, las cuales, en sus inicios, establecieron también un modelo educativo semipresencial y se expandieron en sus respectivos países que carecían de amplios sistemas de acceso público a distancia. Ambos siguieron orientaciones inversas. El Tecnológico de Monterrey, institución sin fines de lucro, nacida en 1943 y muy vinculada a sectores empresariales de México y que, desde sus inicios, se inclinó por ofertas de calidad, se centró en estudiantes de altos ingresos con un modelo educativo basado en la segunda generación de la educación a distancia con uso intensivo de videoconferencias.⁸⁰ Tal modelo fracasó por las desconfianzas en la enseñanza virtual y porque las familias no estaban dispuestas a pagar altos costos por una educación que era a distancia y de imagen de inferior calidad. El rol educativo de lo presencial no pudo ser solucionado por una educación virtual dentro de los campos universitarios. El Tecnológico de Monterrey produjo un cambio radical y se reorientó a un modelo presencial de élites con alta incorporación de TIC. Después de la aparición de las tecnologías digitales, avanzó hacia la creación de un modelo adicional de educación superior a distancia virtual, que asumió el nombre de TEC Virtual y de TEC Milenium para sectores de menores ingresos.

Otra iniciativa privada significativa en términos de su presencia activa en los ámbitos académicos es la UTPL, de la ciudad de Loja en Ecuador, que desarrolló un modelo tradicional de educación superior a distancia semipresencial con apoyo en sedes y focalizado a sectores de menores ingresos, de

⁸⁰ En los noventa, el TEC de Monterrey se internacionalizó en la región con un modelo de videoconferencia altamente costoso que luego fue abandonado. Incluso en México, abandonó la oferta a distancia para sectores de altos ingresos y se concentró en una oferta bimodal de un modelo presencial costoso y un modelo virtual de menor costo, expresado en instituciones diferenciadas como son el TEC Milenium y la Universidad Virtual del Sistema TEC. <http://ruv.itesm.mx/>

difícil accesibilidad a la educación presencial y con bajos costos de la matrícula. En este caso, la viabilidad económica estuvo dada por su gran escala, los bajos costos salariales en el interior de Ecuador, el carácter no lucrativo religioso de la institución, una eficiente gestión y controles de calidad y un sistema de cofinanciación dado por un aporte financiero público a algunas instituciones privadas en el país.

Desde de la década de los ochenta, la educación superior a distancia se fue extendiendo poco a poco en toda la región, a pesar de las múltiples restricciones políticas, académicas y, en algunos casos, normativas.⁸¹ La expansión de esta modalidad educativa, en general, se dio sobre la base de la ausencia de políticas públicas y, más aún, de un cierto ocultamiento de esta realidad educativa. Salvo los casos de la UNED, la UNAD y la UNA, que siempre tuvieron una mayor visibilidad y se constituyeron como modelos de política pública por ser universidades, las demás ofertas públicas no estaban claramente develadas en las estadísticas, lo que permitió, así, un cierto ocultamiento de una realidad en lento, pero persistente crecimiento. La expansión de este modelo pedagógico a distancia, carente de tecnologías interactivas y que asumió la forma de educación semipresencial abierta, aumentó con el ingreso, hacia finales de los noventa, de nuevos proveedores locales, como fueron, por ejemplo, la Universidad del Caribe (UC) y la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) en República Dominicana, la Universidad de Salta y la Universidad Blas Pascal en Argentina, ALAS Peruanas y ULADECH en Perú, la Universidad de Bucaramanga en Colombia, la Universidad de Paraná en Brasil o la Universidad Rafael Belloso Chacín en Venezuela, que ingresaron con los mismos modelos de educación a distancia semipresencial abierta. Lo interesante es que la mayor parte de éstas son universidades gestadas desde el interior de sus respectivos países. La incapacidad de crecer con modelos presenciales en mercados pequeños llevó a estas iniciativas a encontrar en la oferta a distancia el mecanismo para alcanzar mayores escalas.

⁸¹ Torres, Patricia y Rama, Claudio (editores), *La educación a distancia en América Latina. Realidades y Tendencias*, Florianópolis, Brasil, Pontificia Universidad Católica de Santa Catarina, UNISUL, Virtual Educa, 2009. Los diversos estudios nacionales se pueden ver en <http://observatoriouniversitario.info>

EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LOS NUEVOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Una nueva fase de la educación a distancia se abrió en América Latina con la irrupción de las nuevas tecnologías digitales de comunicación e información desde finales de la década de los noventa. Éstas plantearon el inicio de una nueva generación de la educación a distancia y la transformación del modelo educativo semipresencial que ha dominado en la región desde los inicios. Este proceso de incorporación de lo digital en la oferta semipresencial se ha expresado en diversas reingenierías en las instituciones de educación a distancia en la región.⁸² La aparición de este escenario tecnológico ha planteado una nueva generación de la educación superior a distancia, que posibilita, además, la transformación desde el uso de un instrumento exclusivo de comunicación a una amplia paleta de utilización de las diversas tecnologías, de un modelo puro de educación a distancia a un modelo híbrido, que combina elementos abiertos (libros), analógicos (medios hertzianos), digitales (internet), sobre la base de la propia convergencia que permite lo digital.

El escenario tecnológico está impulsando que las instituciones que brindaban ofertas de educación, y entre ellas también las de modalidades a distancia, estén dirigidas, en los últimos años, a la incorporación de esas tecnologías derivadas de la revolución de la microelectrónica. Es una transición que, en algunos casos de la educación a distancia, asume formas de reingenierías organizacionales, dadas por el paso de tecnologías analógicas a digitales; de modalidades de comunicación unívocas a modalidades de comunicación biunívocas; de soportes hertzianos con baja segmentación, alta cobertura, pero acotadas a las fronteras nacionales dadas las características de las autorizaciones de potencia y altura de torre de los medios de esos medios de comunicación a mecanismos y modalidades de comunicación a través de las redes digitales que no carecen de límites geográficos de cobertura y que, por ende, en este caso tales reingenierías pueden incluir dinámicas internacionales. Desde materiales instruccionales planos hacia procesos de aprendizaje en

⁸² Rama, Claudio, *Las reingenierías de las universidades a distancia en América Latina*, República Dominicana, Ediciones UNICARIBE-UDUAL, 2011.

red que permiten el hipertexto como mecanismo de aprendizaje y de los modelos de simulación digitales que se articulan a las concepciones más modernas sobre la experimentación como mecanismos de aprendizajes más eficientes.

La irrupción de lo digital en los noventa ha planteado tanto transformaciones en las instituciones que tenían ofertas a distancia como un incentivo al ingreso de nuevos proveedores, locales e internacionales, ante el abaratamiento de los costos y los requerimientos de alcanzar nuevas escalas. En las tradicionales universidades a distancia, ello se expresó en el paso desde las tecnologías de la primera y la segunda generación hacia instituciones basadas en tecnologías de tercera generación y que, por la convergencia, pueden integrar las modalidades tecnológicas anteriores en sus plataformas digitales. Esta modalidad facilita formas puras e híbridas dadas por las diversas combinaciones posibles de tecnologías de comunicación (presencial, libro, televisión, etcétera) en el proceso de enseñanza.

Las tecnologías digitales están viabilizando con distinta intensidad estas reingenierías de proceso, de producto y organizacionales, como parte de la reforma de la virtualización de la enseñanza. El nuevo escenario implica una tecnología exclusiva como también una amplia paleta de utilización tanto de las viejas como de las nuevas tecnologías, ya que se abren nuevas modalidades de ofertas al interior de la educación a distancia, que vuelven compleja la propia bimodalidad, ya no sólo presencial frente a semipresencial abierta, sino también de una educación a distancia abierta frente a una educación digital. Sin embargo, a pesar de la diversidad, el eje articulador es lo digital.

La transformación de las ofertas de educación a distancia, desde aquellas basadas en la utilización de didácticas y pedagogías como el libro y el tutor presencial hasta las digitales, encuentra su causalidad en el incremento de la calidad, en el aumento de la cobertura y la disminución de los costos por alumno que el nuevo modelo significa. El eje de la incorporación de productos e industrias culturales (libro, disco, video, internet o software) está asociado a los beneficios educativos en la enseñanza. Las reingenierías que se introducen para facilitar e impulsar los cambios tecnológicos no son reformas dentro de un mismo paradigma, sino que buscan introducir cambios en la organización educativa para hacer factible el desarrollo de nuevos procesos y productos. Como referimos, las reformas derivadas de esas reingenierías se relacionan

con mejorías en la calidad, en la cobertura y en los costos. Las nuevas situaciones dadas, entre otros, por menores costos para los usuarios, recursos didácticos más fieles a la realidad, miniaturización de dichos recursos o mayor interactividad, refuerzan las líneas anteriores de costos, calidad y cobertura, y contribuyen a un ciclo continuo de digitalización y expansión de esta modalidad educativa. Esos impactos serían como referimos a continuación:

- La calidad se incrementa dada la mayor capacidad de interacción en tiempo real o diferido en la lógica enseñanza-aprendizaje, por la capacidad de utilizar con la convergencia tecnológica de una mayor cantidad de materiales instruccionales (videos, láminas de Power Point, imágenes planas, mapas mentales, aplicaciones, audio), por la posibilidad de acceder a materiales interactivos, por el mayor peso en el autoaprendizaje y el incentivo a enfoques constructivistas. La calidad, derivada de la confluencia de medios visuales, auditivos y escritos, y la interacción y la experimentación aumentan la retención y la comprensión de los temas.
- La cobertura, por su parte, se puede incrementar significativamente, al incorporarse otros sectores sociales dotados de mayor conectividad y capacidad de absorber esos costos y los de los equipamientos, así como estudiantes localizados en el extranjero, dado el acceso en red o con movilidad reducida, como las personas con discapacidades o privadas de libertad. En términos de cobertura, la incorporación de tecnologías digitales favorece la ampliación de la cobertura vinculada a segmentaciones y escalas reducidas.
- Los costos finalmente se articulan en una ecuación de costos-calidad-cobertura distinta a la existente en la educación presencial, e imponen una estructura con menores costos continuos por alumno, dada la caída de los precios de los envases de casetes y libros, así como de sedes y aulas para realizar las asistencias y tutorías, y la transferencia de parte de los precios de conexión y de los equipamientos a los estudiantes. Igualmente, los costos caen por las diferentes competencias y de salarios entre los docentes presenciales y los tutores digitales, así como por el abaratamiento continuo de

los importes de conectividad y equipamiento digital. Los materiales instruccionales tienen una durabilidad más extensa y una mayor capacidad de actualización. A la par, ya existe un creciente mercado de compra e intercambio de cursos digitales que abarata el valor de los materiales al amortizarlos entre más estudiantes. Ahora se ha pasado a diversidad de recursos de aprendizaje, y se ha abandonado el texto único especialmente realizado y diseñado. Muchas ofertas también se apoyan en libros de texto comerciales con estándares de calidad superiores.

Estas y otras causas más, como la nueva competencia interuniversitaria, están incidiendo en la expansión de la oferta no presencial y en que las ofertas de educación superior a distancia, formadas desde los años setenta, estén poco a poco avanzando hacia su transformación al incorporar tecnologías digitales. Tales transformaciones no se darán en todas las instituciones, ya que el tránsito de un modelo semipresencial abierto a uno virtual, tanto semipresencial como puro, si bien, por un lado, atrae nuevos estudiantes, por el otro expulsa aquellos de bajos recursos localizados en zonas y hogares de baja conectividad y recursos económicos. Ello impone, en algunos casos, el no abandono de los modelos educativos semipresenciales, sino la incorporación de una nueva bimodalidad al interior de la educación a distancia.

Sin embargo, tanto el pasaje de un modelo de educación a distancia a otro como la sola introducción del nuevo modelo virtual deriva en una reingeniería en las instituciones y en sus modelos educativos, que, para su logro, deben articularse a través de una planificación estratégica que permita introducir las amplias transformaciones que se requieren, ya que éstas implican cambios en las competencias y actividades de los docentes y funcionarios, en el tipo de estudiante, en los procesos de aprendizaje, en los modelos de gestión, en las inversiones económicas y tecnológicas, y en las estructuras organizativas internas de la universidad.

La transformación de las instituciones de educación superior a distancia, a partir de la utilización de las tecnologías digitales, encierra también un aumento de costos globales y el riesgo que resulta de la posible pérdida de alumnos de las modalidades semipresenciales abiertas, de los costos políticos

y económicos de la desarticulación de las redes de sedes presenciales, de los requerimientos iniciales y futuros de inversiones en infraestructura tecnológica, y de competencias superiores de los equipos administrativos y docentes, así como de la digitalización de los recursos didácticos y de los derechos intelectuales de éstos.

En términos de cobertura, se logra una expansión a nuevos sectores de mayores ingresos económicos y tal vez a mayores demandas diversificadas de campos de conocimientos y el poder ofrecer una mayor cantidad de cursos que los modelos de educación abierta. Igualmente, la incorporación de las tecnologías digitales contribuye a normalizar y simplificar los procesos administrativos y abaratar los costos fijos por alumnos. Las escalas superiores, al mismo tiempo, facilitan la concentración de la matrícula y menores costos por estudiante. A la inversa, las políticas públicas agrandan las exigencias y contrapesan con mayores costos estas mayores oportunidades económicas

El nuevo escenario tecnológico y, por ende, las nuevas estructuras de costos, en virtud de las nuevas demandas de acceso por parte de sectores de mayores ingresos económicos, han planteado la posible irrupción de nuevos proveedores de educación superior a través de la educación a distancia, los cuales, en general, tienden a ser privados. Salvo en México, donde se han creado varias universidades estatales virtuales y una universidad a distancia nacional, y Brasil, en el resto de la región no ha habido iniciativas significativas públicas en la materia. La apertura a proveedores nuevos privados no se ha expresado en la habilitación de proveedores internacionales, sino que en varios casos se han planteado claras limitaciones normativas. Sin embargo, más allá de esto, hay un mayor peso privado que antes en la oferta a distancia. Mientras que en la primera ola de la educación superior a distancia en los setenta y ochenta, la presencia pública resultaba dominante y todas eran ofertas locales, en el actual escenario hay una preponderancia de oferta privada, junto con un aumento de ofertas con alianzas o directamente extranjeras, asociadas al aumento en la utilización de tecnologías digitales.

Asimismo, en el nuevo contexto se constata una mayor regulación pública, así como una diversidad más amplia de los modelos educativos de la educación a distancia. En esta nueva fase se evidencia cómo la región ha ido pasando muy rápidamente de modalidades homogéneas y monopólicas de

ofertas de educación a distancia a través de las instituciones públicas de educación a distancia creadas en los setenta y ochenta a un amplio, complejo y diverso escenario institucional y pedagógico, que se está expresando en un aumento significativo de la cobertura de la educación superior a distancia en la región. Ello se está dando en el marco de un nuevo proceso de diferenciación institucional tanto en el sector público como privado conforme a nuevas demandas y a distintos modelos educativos, que impulsan una tendencia a la despresencialización de la educación superior.

En este proceso, visualizamos varios caminos. Por un parte, la irrupción de nuevas ofertas de educación superior a distancia; por otra, la transformación de las ofertas existentes de educación superior a distancia a partir de la incorporación diferenciada de las tecnologías digitales y, en algunos casos, resultado de reingenierías institucionales, el desarrollo de nuevos modelos educativos. También, hay una creciente incorporación de dinámicas de enseñanza virtuales o digitales en la enseñanza presencial.

Una de estas manifestaciones en el nuevo contexto de tecnologías y demandas sociales es la oleada de instituciones de educación superior a distancia, sobre todo públicas, en varios países. Estas ofertas se desarrollaron como mecanismo para ampliar la cobertura a menos costos, en las cuales se implantaron una variedad de modelos educativos. En algunos casos, se reafirma el modelo abierto semipresencial, aunque sobre la base de una utilización de tecnologías virtuales. Los casos más significativos de política pública recientes han sido la Universidad Abierta de Brasil, los centros regionales de educación superior (CERES) en Colombia y la municipalización de la educación superior en Cuba. Ellos expresan modalidades diferenciadas de aumento de la cobertura ya no presencial, de acción pública directa y de articulación entre el Estado y las diversas demandas de acceso. Son, además, modalidades de acceso libre sin exámenes.

La otra orientación se focaliza a las complejas reingenierías de la educación superior a distancia que están desarrollando la mayor parte de las instituciones con programas de educación sobre la base de las tecnologías de la primera generación (libro y guías didácticas) o de la segunda (radio, telefonía o televisión), hacia nuevas modalidades que en distinta proporción van incorporando los nuevos ejes tecnológicos.

La tercera, más compleja y con baja información, refiere la incorporación de las pedagogías informáticas en el aula y la lenta digitalización de la interacción estudiante-docente, entre estudiantes, y entre estudiantes y recursos instruccionales.