

PID 3130

## Historia de la educación a distancia en Santa Fé y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos

*Watson, María Teresa; Bergomás, Gabriela; Alcaraz, Mauro; Kuchen, Regina; Lvovich, Lea; Morisse, Celina; Perticará, Mariana*

AUTORES: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. (Paraná, Entre Ríos, Argentina)

CONTACTO: [mariateresawatson@gmail.com](mailto:mariateresawatson@gmail.com) / [gabrielabergomas@yahoo.com](mailto:gabrielabergomas@yahoo.com)

### Resumen

Dentro del marco del Programa de Investigación Cooperativo entre Universidades Públicas «*Historia de la Educación a Distancia en Argentina: un abordaje de la segunda mitad del siglo XX desde las Universidades públicas*», la presente investigación se presentó como una propuesta tendiente a contribuir al estudio de las experiencias de educación a distancia que se han desarrollado en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos entre 1970 y 2000. A nivel de la provincia de Santa Fe se focalizó la región centro-norte (dado que el sur, con epicentro en la ciudad de Rosario, se encuentra comprendido en investigaciones desarrolladas conjuntamente por la Universidad Nacional de Rosario en convenio con la Universidad Nacional de Luján) De las múltiples dimensiones susceptibles de ser analizadas, ha sido interés de esta investigación centrarse con especial énfasis en el estudio de los diferentes materiales educativos utilizados en estas experiencias; con la finalidad de aportar a la construcción de categorías de análisis y criterios de clasificación y tipificación tanto de materiales como de las propuestas educativas que luego puedan ser trasladadas a otros ámbitos de estudio con objetivos afines.

**Palabras clave:** educación a distancia - materiales didácticos - tecnologías de comunicación

## Introducción

Considerando que en nuestro contexto regional es notable la ausencia de investigaciones sobre esta modalidad educativa, nos propusimos identificar y caracterizar aquellas experiencias que –por su encuadre institucional, propuesta curricular, sustento teórico-metodológico y, especialmente, por los materiales educativos utilizados– han tenido un mayor impacto y relevancia.

Para caracterizar las experiencias, contexto histórico y materiales educativos de EaD desarrolladas en Santa Fe y Entre Ríos en el período 1970-2000 recurrimos fundamentalmente a técnicas de la historia oral y análisis documental de diversas fuentes.

En cuanto a las fuentes primarias escritas nos concentramos en lo concerniente a documentos oficiales, resoluciones, normativas, registros, actas y de todo tipo de documentación que dieran cuenta de los planes y programas de estudio así como otros documentos curriculares que describían los proyectos de las instituciones; materiales de enseñanza y educativos en diferentes soportes (impresos, sonoros, audiovisuales, virtuales), guiones, módulos de aprendizaje (cartillas, guías, carpetas de trabajo, de evaluación, etc.)

Por otra parte identificamos, recopilamos y analizamos fuentes secundarias como:

- Fuentes de circulación abierta masiva o comunitaria (diarios / periódicos nacionales y locales, publicaciones, propagandas);

- Fuentes de circulación en el ámbito académico (folletos, pósters, boletines, revistas y libros que publicaron relatos de experiencias, ponencias) u otros documentos que hayan sido expresiones públicas de los protagonistas de la EaD.

- Libros y material bibliográfico de autores relevantes del campo de las ciencias sociales que investigaron las condiciones de época del país, la región Litoral, Santa Fe y Entre Ríos en el período histórico considerado.

- Entrevistas focalizadas, según cuestionarios estructurados y/o semiestructurados informantes clave o referentes institucionales relacionados con la gestación e implementación de las propuestas educativas. La construcción de archivos orales (Joutard, 1999) a partir de las entrevistas a los protagonistas históricos ha sido una de las principales herramientas para recuperar la “vida institucional” en los diferentes contextos.

Las entrevistas fueron individuales y registradas en grabaciones de audio e involucraron por lo menos dos entrevistados por experiencia de EaD. Se realizó un análisis interpretativo textual de las transcripciones. La aproximación interpretativa del contenido de los discursos permitió recabar información, no sólo de las cuestiones previamente planteadas por el entrevistador, sino además detectar los reales significados que le otorgaron los protagonistas y los distintos actores de la comunidad.

Respecto de los materiales educativos, a través del presente trabajo de investigación se buscó proponer criterios y pautas, modos de clasificación y caracterización; partiendo de un análisis general en tres dimensiones: a nivel sintáctico (contenidos, informaciones y mensajes que comunican los materiales); en el orden semántico (atributos, códigos, estructura en que se presenta y organiza la información; en la dimensión pragmática (con relación a los modos de uso del material).

### 1. Aproximación panorámica a los Proyectos Educativos mediatizados que se desarrollaron en las provincias de Entre Ríos y Santa Fe, entre 1960 y el año 2000

El programa de investigación histórica (HEaD) si bien se circunscribió a los proyectos que se inscribieron en el marco de la educación a distancia, reconoció como “antecedentes” al tipo de acciones educativas mediatizadas que no buscaron la acreditación formal de los saberes de los sujetos desde la década de los años 60 –como ocurrió en los casos del Instituto de Cultura Popular INCUPO–, el Plan

Radiopedagógico Argentino de la Secretaría de Comunicaciones de la Prov. de Buenos Aires y Radio Nacional, o el proyecto de “Educación Popular por televisión” del Canal 13 de San Luis. Estas acciones el HEaD las venía considerando como antecedentes significativos que abrevaron en una perspectiva teórica que denominamos como “expansiva”, porque entendía a los medios de comunicación como vehículos fundamentalmente “difusores” que permitirían ampliar el acceso a la educación a poblaciones que estaban excluidas de formarse (Watson, 2009)

El propósito compartido en esta investigación –como acabamos de señalar– fue adoptar una perspectiva amplia que incluyera a este tipo de proyectos, pero ya no como antecedente de la adopción de la educación a distancia en instituciones formales del sistema educativo, sino como configuraciones singulares de acciones educativas que se fueron construyendo en diferentes espacios como alternativas diferentes a los procesos educativos formales, que fueron apropiándose de las transformaciones comunicativas que en la segunda mitad del siglo XX impactaron los procesos sociales y pusieron en crisis la matriz cultural hegemónica que entendía que la “verdadera” educación era aquella configurada por un modo centrado en el modelo tradicional de enseñanza presencial-recintual. Organizaciones que las desarrollaron con una clara política de potenciación cultural, buscando favorecer procesos de aprendizaje con contenidos representados en lenguajes diversos y portados en diferentes tecnologías de comunicación.

A continuación exponemos los resultados de este primer relevamiento organizado por provincia, a partir del cual luego seleccionamos los casos de estudio a profundizar. Para la caracterización de los proyectos específicos se organizaron los datos descriptivos relevados en una “tabla de organización y registro de las fuentes” que forma parte del Informe del Proyecto.

Los actores institucionales que tuvieron iniciativas de mediatizar procesos educativos durante el período en estudio han sido: los gobiernos provinciales de Entre Ríos y Santa Fe; las universidades nacionales (UNL y UNER) y privada (UCA) y organizaciones no gubernamentales como el Colegio de Bioquímicos de la Provincia de Entre Ríos –COBER– y el Instituto de Cultura Popular - INCUPO (provincia de Santa Fe).

## Entre Ríos

### a. Dependencias gubernamentales

#### a.1. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria –INTA–

La sede regional del INTA –en Santa Fe difundió un *Curso radiopostal de tambo* pero que fue producido en Paraná–. Desarrollaban tutoría en terreno periódicamente, los agrónomos hacían reuniones con los productores para ver la transferencia de los contenidos transmitidos por radio e impresos enviados por correo. No se encontraron fuentes, el aporte impreciso de fecha lo aportó un entrevistado. Se calcula que su desarrollo habrá sido alrededor de los años 70'. Los datos del Programa HEaD señalan que fue precisamente una necesidad construida en esa década, el lograr mayor productividad posibilitada por la mecanización tecnológica de los procesos de ordeño, una de las condiciones que intervino para que surja el Proyecto de Formación Agropecuaria a Distancia –PROFADIS–, que en 1974 la UNLu comenzó a diseñar para implementarlo en la zona lechera de influencia de Luján, provincia de Bs As.

#### a.2. El gobierno provincial autoritario

A través de su Ministerio de Educación, es quien toma la iniciativa de capacitar a los docentes para atención de grados simultáneos en 1968. Estas estrategias mediatizadas se adoptaron ante la necesidad de preparar por la reforma del sistema educativo que emprendió el gobierno a cargo de Juan Carlos Onganía, militar argentino, que ejerció de facto la presidencia de la Argentina entre 1966 y 1970. El objetivo fue capacitar al docente en servicio mediante una estrategia de capacitación radiofónica, con las 3 radios de la provincia que cubrían prácticamente todo el territorio. Estas se articularon con la infor-

mación contenida en 3 módulos y cartillas impresas. Se hizo primero una experiencia piloto que incluyó el sondeo previo de la problemática percibida por los maestros; y a partir de estos datos elaboraron el programa. La estrategia de llegada personal a la gente rural fue a través de tutores locales quienes coordinaban la actividad de los cursantes. En palabras de un protagonista entrevistado: “se fueron detectando las personas más activas en el medio; se ubicó a 17 tutores a quienes se les encargó movilizar a los otros; para que hagan sus trabajos, que lean, intentar que se reúnan a estudiar; esto implicaba a veces un recorrido de 25 km en sulky llevando lo que acababa de recibir para estudiar, o un libro de una biblioteca”. La primera edición formal del curso tuvo 54 tutores seleccionados según su movilidad, ganas de trabajar, forma de moverse, y estaban por lo general algo más preparados que el resto. “el equipo original fue de 3 personas; se invitó a otros 3. Íbamos a Concordia, Gualaguaychú, Villaguay y otras localidades donde podíamos tener intercambio; charlas de refuerzo, atención a dudas. Entre 1968-71 se capacitaban a 2800 maestros simultáneamente” (HEaD, entrevistado protagonista, 2006).

El gobierno provincial crea el “*Departamento de Tecnología Educativa y Educación permanente*” en la Subsecretaría de Educación de Entre Ríos. Este ente nuevo fue descrito por un protagonista como “moderno, chiquito, nunca asumido por el Consejo General de Educación –ente de la educación tradicional– que es el ente mayor de la provincia de Entre Ríos, pues lo consideraron inconstitucional”. Faltarían consultar fuentes escritas oficiales para triangular lo aportado por un testimonio, para afirmar que también este ente desarrolló en ese período un *Plan de actualización docente a distancia*, *La enseñanza para la utilización de los medios en el aula* y otro de *Desarrollo social* en convenio con la Universidad Nacional del Litoral - Facultad de Ciencias de la Educación, antes de su traspaso con la creación de UNER.

La actividad más relevante que desarrolló el Departamento en sus inicios ha sido el Boletín que editó sobre “Tecnología Educativa” durante 54 meses, en mimeógrafo; 200 sobres de correspondencia distribuían cada mes las noticias de esa incipiente preocupación que fue difundiendo y nucleando a diferentes grupos e instituciones del país. Sería de gran aporte una investigación futura sobre este Boletín para mapear los territorios iniciales del campo, pues su alcance superó ambas provincias.

### **a.3. El gobierno constitucional de E.R.**

En 1990, el Ministerio de Educación ante la necesidad de acompañar la transformación curricular de nivel primario desarrolló diversas actividades entre las cuales se destaca el proyecto *Sintonía Educativa*, destinado a fortalecer la tarea de los docentes primarios provinciales. Esta acción incluía la producción de cartillas y un programa de radio que se emitió por una red de emisoras que abarcaban el territorio provincial.

## b. Universidad

### b.1. Universidad Nacional de Entre Ríos

TITULO	AÑO	FACULTAD
Magister en Metodología de la Investigación Científica	1992	Facultad de Ciencias Económicas
Carrera de Técnico en Control Bromatológico	1993	Facultad de Bromatología
Carrera de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería	1998	Facultad de Ciencias de la Salud-
Introducción a la Universidad. Curso para ingresantes	1995	Área Educación a distancia Rectorado
Curso de formación docente "Orientación para el Estudio y el trabajo"	1999	Área Educación a Distancia Rectorado
Cursos para la Mediana y Tercera Edad "Análisis histórico del presente"	2000	Facultad de Ciencias de la Educación-
Curso de Experto en Comunicación didáctica multimedial	2000	Convenio Mathesis-AUGM-UNER Rectorado UNER, A25C25
Curso de extensión "La miel. Control de calidad y comercialización"	2002	Facultad de Bromatología -
Curso de esterilización	2002	Facultad de Bromatología-

Esta universidad nacional recién en la década de los 90 comenzó con acciones educativas mediadas en 4 de sus facultades distribuidas en la región: de Ciencias Económicas (Paraná), de Bromatología (Gualeguaychú), de Ciencias de la Salud (Concepción del Uruguay) y de Ciencias de la Educación (Paraná), y el Área de rectorado, creada el 10 de junio de 1993 (Resolución Rectoral N° 140/93). Fueron desarrollos educativos a nivel de posgrado, una carrera de profesionalización y una Tecnicatura a distancia y cursos diversos.

### b.2. Universidad privada

La Universidad Católica de Paraná, en su Facultad de Humanidades desarrolló la carrera de *Bibliotecología a distancia* también en la década de los 90'.

### c) Colegio de Bioquímicos de Entre Ríos –COBER–

El Colegio de Bioquímicos de Entre Ríos (COBER) es una entidad sin fines de lucro creada por Ley 5639 en el año 1975. Posee capacidad deontológica y controla la matrícula y el ejercicio profesional, poder que le fue delegado por el Estado provincial.

Radicado en la ciudad de Paraná, centraliza la actividad profesional bioquímica de la provincia.

La educación permanente de los bioquímicos es uno de los objetivos principales.

Será en la década de los 80' que se propone desarrollar la modalidad de Educación a Distancia para llevar adelante este propósito. En 1983 crea el Departamento de Educación a Distancia. En ese mismo año se llevará adelante el primer curso de posgrado sobre inmunología.

Para la implementación del mismo, el COBER realiza acuerdos con la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas perteneciente a la Universidad Nacional del Litoral; la Academia Nacional de Medicina de Buenos Aires, en particular la sección de Inmunología Oncológica.

Cecilia Brissón, bioquímica que formó parte del equipo del Departamento de Educación a Distancia del COBER, sostiene que este curso de inmunología, primera experiencia con esta modalidad en la institución, tuvo un gran impacto porque "la inmunología había avanzado tanto que de pronto nadie sabía nada. Y se usaba en todo". Ronchi hizo alusión a que no existía un postgrado universitario en la disciplina (1984: 105)

## Proyectos Desarrollados

### a.1. Posgrado en Inmunología básica: teoría y práctica.

En 1984 se implementa el curso de “Posgrado Inmunología básica: Teoría y práctica”, estuvo dirigido a cubrir la necesidad de actualización por cambios en el conocimiento en el área de *microbiología*. Su diseño incluyó como material didáctico impresos, audios y videocasetes producidos en un taller de medios montado específicamente para este fin en el Colegio de Bioquímicos de la provincia de Entre Ríos.” (1999: Blanzaco, Brissón)

Para este curso, el COBER, recibió colaboración de las instituciones con las que ya había realizado acuerdos en 1983. Además se incorpora el Centro de Estudios Médicos e Investigación Clínica de Buenos Aires (CEMIC). Dichos acuerdos se realizaron a partir de la necesidad de tener un aval, por parte de la Universidad, de los cursos y la certificación de las evaluaciones de los estudiantes.

Todas las actividades, desde la concepción y planificación hasta las más detalladas tareas organizativas y administrativas, estaban a cargo del Departamento de Educación a Distancia del Instituto de Actualización Bioquímica dirigido por el Dr. Daniel P. Blanzaco.

Los contenidistas, especialistas en la materia, eran contratados para llevar adelante este trabajo y realizar las correcciones y devoluciones a los estudiantes.

Por otra parte los materiales desarrollados eran de tres tipos:

- Material Impreso: era el medio principal, a partir del cual se estructuraba todo el curso. La estructura general poseía: prefacio, índice, consideraciones sobre el desarrollo del tema, desarrollo de contenidos, cuestionario de autoevaluación, lista de respuestas correctas correspondiente a la autoevaluación, metodología de laboratorio, problemas a resolver y remitir, glosario. Fueron 8 módulos impresos; de 60-70 páginas; con mucho cuidado de su nivel científico pues seleccionaron para ese desarrollo de contenidos a los mejores expertos del país.
- Casetes de audio y videocasetes: como medios complementarios al material impreso, los casetes contenían ampliaciones, comentarios y conceptualización global del tema; los videocasetes por su parte tenían como función mostrar la metodología analítica, técnicas y prácticas de laboratorio.
- Boletín informativo periódico: los mismos tenían como propósito asegurar la comunicación frecuente. Contenían comentarios, orientaciones, anticipos, información útil referida al curso, resultados generales sobre trabajos, evaluaciones y actividades.

### c) 2. Desarrollo de otros cursos.

A partir de este primer curso comenzó el desarrollo de otros cursos destinados a cubrir las necesidades de actualización manifestadas por los bioquímicos.

A este curso inicial se le sumó posteriormente una amplia oferta de cursos de posgrado: Chagas agudo y crónico; Toxoplasmosis; Hemostasia y coagulación; Brucelosis; Seguridad en el laboratorio; Evaluación bioquímica del estado y la función renal y Microbiología clínica.

Todos se dieron en el marco de convenios entre el COBER y la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de UNL, y Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UNR para Evaluación bioquímica del estado y la función renal. Y Asociación Argentina de Microbiología en Microbiología clínica.

Los cursos tuvieron un alcance importante a nivel geográfico. El curso de posgrado *Inmunología básica: Teoría y Práctica* tuvo cursantes oriundos de Argentina, Bolivia y Paraguay y el curso sobre Microbiología clínica estudiantes provenientes de Argentina y el resto de América como así también de Europa.

## Provincia de SANTA FE

### a. Dependencias gubernamentales

Los proyectos relevados fueron también iniciativas generadas por los gobiernos provinciales autoritarios -1968/72 y 1976/82- a través del Instituto Superior del Magisterio perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura. Pero la adopción de la modalidad fue reconocida también por el gobierno democrático de un Municipio, Rafaela, quien se asoció con la Universidad Nacional de Luján para capacitar en el área de lengua, del EGB. Cabe consignar que esta iniciativa fue producto de los cursos desarrollados por especialistas de esta universidad y del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

También el gobierno dictatorial entre 1979 – 1983, a través de su Ministerio de Agricultura y Ganadería, desarrolló un Ciclo Radial para productores agropecuarios.

Acciones de Actualización	AÑO	INSTITUCIÓN GUBERNAMENTAL
<i>Curso de Actualización Perfeccionamiento Docente para escuela Elemental, por correspondencia</i>	1968-1973	Instituto Superior del Magisterio- Ministerio de Educación y Cultura
Ciclo <b>Radial</b> Educativo “ <i>Un poco más acerca del mundo</i> ”- para docentes y alumnos del nivel primario	1971-1972	Centro Provincial de Tecnología Educativa - Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe
Ciclo <b>Radial</b> Educativo <i>La radio va a la escuela</i>	1977-1982	Centro Provincial de Tecnología Educativa - Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe
“ <i>Mano a mano con el campo</i> ” Ciclo Radial destinado a productores agropecuarios de 5 provincias argentinas	1979 - 1983	Ministerio de Agricultura y Ganadería de Santa Fe
<i>Capacitación de docentes de EGB en el área de la enseñanza de la lectura y la escritura</i>	1994-1995 1996-1997 2000-2001 2003-2004	Municipalidad de Rafaela

### b. Universidad

#### -Pública

Universidad Nacional del Litoral		
- Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas	Santa Fe	1989
- Facultad de Agronomía y Veterinaria	Santa Fe	1995
- Facultad de Ciencias jurídicas y Sociales	Santa Fe	1995
- Rectorado - Secretaría Académica- Dirección de Pedagogía universitaria	Santa Fe	1991-99
- Rectorado - CEMED	Santa Fe	1999

**-Privada**

Universidad Católica de Santa Fe

En 1981 y 1982 esta universidad llevó a cabo un Programa de *Conducción de la Orientación Vocacional a Distancia*, usando material impreso: Cartillas de Orientación. Los destinatarios eran los docentes del nivel medio, responsables del área

Entre 1999 y el año 2001, la Licenciatura en *Administración de Cooperativas y Mutuales* tuvo cátedras desarrolladas mediante la modalidad a distancia.

**c. Organizaciones no gubernamentales**

Dos han sido las consideradas en esta provincia por sus relevantes desarrollos de mediatización de procesos educativos.

**c.1. Instituto de Cultura Popular –INCUPO–**

Fue fundada por un grupo de laicos muy vinculados a la iglesia católica, en 1969 y continúa llevando a cabo en la región actividades de promoción comunitaria con poblaciones de sectores populares, especialmente pobladores rurales. Se caracterizó en su primer etapa fundacional por el uso de la radio para la alfabetización básica de adultos, apoyada por cartillas y actividades en terreno.

**c.2. El Colegio de Farmacéuticos de Santa Fe (2da circunscripción)**

Esta organización desarrolló varios cursos de actualización profesional a distancia para farmacéuticos, bioquímicos y otras especialidades, de la provincia de Santa Fe, de la Argentina y de otros países. El diseño de la estrategia se estructuró en materiales impresos con distribución postal. Los cursos identificados han sido:

- “*El hombre y los medicamentos*”- 4 módulos-1º edición 1983, 2º edición 1984
- “*Principios de Terapéutica*”- módulos-1º edición 1984
- “*Antimicrobianos. Bases para una terapéutica racional*”- 4 módulos-1º edición 1991.

**Aproximaciones a comprender los contextos de surgimiento de los proyectos relevados en ambas provincias**

1. Entre Ríos y Santa Fe han sido dos provincias pioneras en el uso de estrategias de mediatización de procesos educativos, que articularon el medio impreso –hegemónicamente legitimado como portador de educación- fundamentalmente con la radio, pero también con la TV. Estos diseños multimediales se integraron con la distribución postal de los tiempos de la correspondencia -definida por Garrison (1985) como la 1º generación de educación a distancia- y con la difusión broadcasting, propia de los medios de los medios masivos de difusión.

*Instrumentos de distribución instantánea, generalizada y barata como la radio, deberían emplearse con mayor amplitud para la enseñanza de masas, sobre todo al nivel de la enseñanza elemental y rural (...). Para la educación escolar, los sistemas fundados en la integración de los medios tecnológicos constituyen una solución de recambio allí donde la expansión de los sistemas tradicionales se revele imposible.” (Faure E., 1973: 296-7).*

2. Los ámbitos de mayor inserción inicial de los proyectos desarrollados en estas provincias por organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, han sido los de **actualización** docente provincial, la actualización técnica de las actividades agropecuarias y actualización de Profesionales. El escenario posterior a la segunda guerra mundial se caracterizó por la producción científica y tecnológica que la propia guerra había estimulado. El caudal de nuevos conocimientos impactó en todos los ámbitos y la



desactualización pasó a convertirse en un problema clave de atender en el marco discursivo del pensamiento desarrollista, donde la variable educativa pasó a considerarse una inversión indispensable, y no un gasto. Los Organismos multilaterales especialmente la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) y la OEA jugaron un papel clave en los años 60-70' en la difusión del ideario y las soluciones técnicas que conducirían al "progreso" de América Latina. El libro *Aprender a Ser* editado por la UNESCO en 1972, permitió circular el diagnóstico mundial elaborado por este organismo internacional en el que se expresaba la necesidad de adecuar los sistemas educativos a las transformaciones políticas, demográficas y científico-tecnológicas que se estaban operando en las sociedades de posguerra. Explicitaron allí el concepto de *Educación Permanente*, término con el que esta visión cuestionaba las prácticas educativas restringidas a una etapa y a un espacio –el escolar– para ampliar la educación a lo largo de toda la vida y en los múltiples contextos en los que los hombres participan. La *formación continua* de profesionales paso a convertirse en un tipo de educación de adultos imprescindible para mantenerse actualizado a los nuevos descubrimientos científicos. Pero la vida cotidiana y laboral de los sujetos con múltiples responsabilidades y horarios restrictivos impedía hacerlo mediante formatos presenciales.

*“La integración de la tecnología (tanto al nivel del individuo que estudia, del grupo que aprende, de la institución educativa o de la comunidad nacional) debería permitir la evolución de los sistemas educativos hacia “sistemas abiertos”, introduciendo en ellos redes de distribución de información cada vez más numerosas, memorias más potentes y mecanismos de control y de evaluación de eficacia creciente. En lo que concierne a elección de medios tecnológicos, la solución de los “multimedia”, es decir de un conjunto de medios utilizados de un modo concertado e integrado presenta ventajas considerables.* (Faure E., 1973: 296).

A partir de la periodización política construida en el programa HEaD, la mayoría de los casos de **actualización docente** llevada a cabo por los gobiernos se ubican en períodos autoritarios. El programa de HEaD había relevado varias iniciativas de similar finalidad estructuradas con modalidad mediatizada-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1978-1982); de Neuquén (1981); de Tucumán (1982)- pero éstas fueron concebidas en tiempos de dictadura. Las iniciativas para capacitar a los docentes para Atención de grados simultáneos (Entre Ríos) y el Curso de Actualización Perfeccionamiento Docente para escuela Elemental Santa Fe, según datos testimoniados por dos entrevistados, se constituyen hasta el momento en las primeras experiencias desarrolladas en nuestro país en este ámbito, pues tuvieron lugar durante el gobierno de Onganía.

La política educativa de la llamada “Revolución Argentina” hacia el sistema educativo se caracterizó por la política de “subsidiariedad del Estado en materia educativa”, propuesta ideológica promovida por algunos grupos dentro del gobierno militar, asociados con intereses de la educación privada, también por la intención de concretar una reforma que introducía la escuela Intermedia, iniciativa que no se terminó de implementar debido a las resistencias que produjo en el momento que la movilización popular debilitó su poder. Desde fines de la década del 60, se produjo un intento de transferencia de escuelas primarias nacionales al ámbito provincial que fracasó. En 1968 solo se transfirieron a las provincias de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja por acuerdo de las propias provincias, algo más de 900 escuelas. Esta política de descentralización la concretará la siguiente dictadura. Una de las razones que dificultó en aquella oportunidad la transferencia fue la oposición de las provincias a recibir las escuelas sin estructura ni presupuesto. Rovelli plantea que este régimen militar basó su legitimidad en la promesa de cumplir con el proceso de modernización iniciado por el desarrollismo y de restablecer un orden político estable, el cual había sido quebrantado a partir de la proscripción del peronismo del escenario político nacional y profundizado ante la permanente sensación de “amena-

za comunista” abierta a partir de la experiencia de la Revolución Cubana en Latinoamérica. (Rovelli, 2007:3)

El proceso de tecnificación creciente de la acción económica, política y estratégica sustentado en las ideas de progreso impactó también las prácticas agropecuarias, donde la tecnología tuvo un poder multiplicador clave de la productividad del campo. El invento de la radio a transistor en los 60’ aumentó el alcance del impacto sociocultural de este desarrollo de la comunicación, ahora lo suficientemente pequeño para ser llevado en un bolsillo y alimentado por una pequeña batería. Generó condiciones favorables con su expansión en el país para llegar a las poblaciones dispersas y en continuo desplazamiento.

4. Las iniciativas universitarias en cambio fueron desarrollos del período neoliberal, que situamos fundamentalmente en la década de los años 90’.

En el estudio panorámico del programa HEaD se había constatado en las universidades nacionales esta tendencia al crecimiento en los 90’, mientras que a la par decrecía el número de iniciativas organizacionales inscriptas en el sistema no formal, o de formación continua. (Marchisio, S. y Watson, M.T., 2010)

Varios han sido los factores que coadyuvaron a la adopción de modalidades mediatizadas por algunas UUNN. En principio ante las críticas y hostilidades vigentes que asociaban la EaD al conductismo o a soluciones tecnocráticas de gobiernos autoritarios, el hecho que la UBA -universidad más reconocida como “faro académico”- haya creado en 1986, el Programa UBA XXI, para ofrecer a distancia materias del Ciclo Básico Común, atendiendo el problema de la articulación con el nivel medio, generó un impacto legitimador en todo el sistema universitario. Otro actor relevante surgido por iniciativa de su directora Edith Litwin, fue la constitución de la *Red Universitaria de Educación a Distancia –RUEDA-* al comienzo de esa década. La red se dio como estatuto una figura de miembros como representantes rectorales, esta decisión posibilitó involucrar a las autoridades y favorecer los diálogos internos; asimismo, se convirtió en un espacio de crecimiento para sus representantes al socializar los debates y estrategias desplegadas por aquellas UUNN que ya tenían desarrollos de la modalidad, atendiendo las problemáticas vinculadas con la Ley de Educación Superior (L.E.S.); Ley N.º 24.521, sancionada en la República Argentina en el año 1995. A mediados de los 90’ se desarrollaron seminarios internos en la red con la intervención de especialistas como Norma Paviglianiti –asesora del Senado y Titular de Política Educativa de la UBA– que consolidaron comprensiones críticas de sus miembros respecto de las restricciones a la autonomía de las casas de estudio ante la forma de regulación y control que el Estado buscó ejercer con la promulgación y normativa que perfiló un lugar para la modalidad en el sistema universitario, más regulado que el presencial (Res.1716/98). La L.E.S. además habilitaba diversificar el financiamiento a las UUNN, pues su política de ruptura del Estado de Bienestar promovió alternativas que complementarían el presupuesto cada vez más acotado, o controlado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) a través de la figura de contratos –programa. Este contexto no fue determinante para todas las universidades sino que posibilitó la construcción de diversos escenarios, según cómo se posicionaron las autoridades ejecutivas y los cuerpos colegiados, en función de la interpretación diagnóstica que hicieron y de los derroteros más o menos neoliberales o reformistas que asumieron. Pero ya en 1993, desde la red se alertaba acerca de la contradicción que implicaba adoptar una opción democratizadora cobrando el servicio educativo de grado.

La UNER ha tenido iniciativas desde sus unidades académicas a la vez que ha desarrollado un programa de extensión (2000) con el propósito de contribuir a una mayor distribución de conocimientos entre los adultos mayores que por diversas circunstancias no se movilizan hasta sus aulas.

Los proyectos desarrollados por UNL estuvieron focalizados fundamentalmente en la intención de las unidades académicas de ofrecer conocimientos actualizados para diferentes especialidades y para la preparación de los ingresantes, estrategia centralizada desde Pedagogía universitaria del rectorado

en articulación con las facultades (un caso elegido que abordamos en profundidad). La UNER atendió esta necesidad mediante una estrategia articuladora con los docentes de media; ambas universidades lo hicieron desde una iniciativa de un área del rectorado.

En el panorama nacional hasta ahora elaborado en el programa de investigación HEaD, predominaba el número de proyectos gestados en las unidades académicas por sobre los gestados en las sedes rectorales de las Universidades Nacionales.

A partir del estudio en profundidad de los casos universitarios, pudimos entender las condiciones favorecedoras de la construcción institucional de nuevos modos mediatizados en estas dos universidades, focalizando en sus modos singulares de encarar este tipo de procesos de innovación

5. En cuanto a la organización que agrupa a los profesionales bioquímicos y farmacéuticos, nos referimos anteriormente al contexto de surgimiento basado en la búsqueda de respuestas en la década de los años 80' frente al avance de conocimientos científicos y tecnológicos que en breves períodos desactualizaban los saberes que sustentaban su trabajo profesional. Tiempo de adultez con responsabilidades que hicieron viables aquellas propuestas educativas que pudieran contemplar metodologías que no requirieran la asistencia regular a clase.

La organización INCUPO se inscribe en una vertiente que le otorgaba un sentido pastoral a la tarea educativa. Esta línea promovida por organizaciones cristinas articuló muchas voluntades en América Latina y especialmente en nuestro país. Fueron movimientos vinculados a iniciativas misioneras cuyo impulso se reorientó con la promulgación en el año 1963, del Decreto sobre Medios de Comunicación del Concilio Vaticano II: *“la iglesia considera su deber usar para la evangelización también los medios de comunicación social*. Organizaciones como la Organización Católica Internacional para el Cine – OCIC– y pronto la Asociación Católica Latinoamericana de Radio y Televisión –UNDA-AL–, fueron plataforma para tales iniciativas y contaron con apoyo económico de Adveniat, Radio Dienst Vox Cristiana, y algunas otras agencias de ayuda alemanas. En 1967, la Fundación Konrad Adenauer, también con sede central en Alemania, inició en América Latina un programa de apoyo al desarrollo de instituciones que se valían del poder de la radio, especialmente, o de otros medios de comunicación, para su acción educativa (F.K.A. Informativo Nº 1, 1980). En los primeros años, el esfuerzo se centró en las escuelas radiofónicas de América Latina y en alguna otra experiencia de televisión hasta que nació la *Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica* –ALER–, con sede en Quito, entidad que nucleó a todas las radioescuelas que se establecieron en América Latina.

## 2. Estudio en profundidad: los casos elegidos y las perspectivas de abordaje

2. 1. La dimensión institucional es un componente clave en los procesos de innovaciones educativas, su intervención relevante ha sido reconocida por los académicos del campo nacional (Litwin, 1999 Carbone, 1999 y 2003); extranjeros como Eustaquio Martín y Manuel Ahijado, 1999; Bates, Antonio (2001) y en investigaciones previas del programa HEaD (Watson, 1997; 2010), Campagno, 2009). Las dificultades en la legitimación de modos mediatizados –especialmente en los contextos universitarios– las condiciones de hostilidad que vivenciaron los protagonistas de las iniciativas universitarias en las décadas de los 80 y 90' fueron experiencias explicitadas en la mayoría de las entrevistas y encuestas a los académicos y profesionales de la educación a distancia de las UUNN desarrolladas entre 2005 y 2007. De manera que después de construir la perspectiva panorámica descriptiva buscamos entender esas condiciones que habían operado favorablemente en procesos de cambio consolidando proyectos / programas que buscaban establecer modos alternativos de educar. Para ello nos inscribimos durante el segundo momento del proyecto de investigación en la perspectiva del análisis institucional (Graciela Frigerio y Margarita Poggi (1993; 1996); Lidia Fernández (1994; 1996; 2007).

Eugene Enriquez, reserva el término institución para nombrar a estos marcos externos regulatorios que van siendo interiorizados en el aprendizaje de lo social y denomina organización-institución para lo que se ve en la escena de lo real material: “Lo que se ve en la escena de lo real es la organización; la institución es lo que está detrás, lo que le da sentido” (Enriquez, 2002).

Institución es el espacio que en el territorio de la vida social se va delimitando, cercando a través de la asignación de un sentido que le va otorgando especificidad. Una institución no se reduce entonces a la dimensión material, sino que ésta se articula con una dimensión simbólico-cultural y con otra funcional, elaborada por la sociedad para atender determinadas necesidades sociales en una época. Pero como las sociedades cambian, las instituciones van modificando su arquitectura, sus fronteras, sus modos de resolver las necesidades, desarrollan diferentes estrategias de expansión, o de supervivencia, redefinen su terreno de formas más o menos permeables, resignifican sus contratos originarios en función de ir logrando mayores o menores grados de pertinencia social. Si bien se reconoce que “toda institución apunta a preservar, a mantener, a reproducir esa forma que le ha sido dada una vez y para siempre, a través de la formación de sus miembros (Kâes, 1996) la dinámica institucional es el resultado del interjuego entre lo instituido y lo instituyente (Frigerio, G.1993). Es decir, entre lo normado, lo reglado, las formas que ese espacio social ha establecido para regular las interacciones en función de su mandato, y el juego que cada actor hace en su relación subjetiva con esas estructuras estructurantes.

Desde la perspectiva del análisis institucional se sostiene que los hechos sociales tienen múltiples significaciones para los sujetos. Las cuestiones –evidentes y las no evidentes– pueden tener que ver con lo ideológico o cultural a partir de las argumentaciones que anteriormente señalamos como los posicionamientos iniciales que marcaron los debates en los 90’ acerca de la mediatización de las prácticas educativas, pero también este enfoque sostiene que las significaciones tienen que ver con lo “fantasmático” que opera a nivel inconsciente y circulan por los grupos como otra fuente de sentido que se transmite emocionalmente. La institución educativa si bien ha tomado diferentes formas organizativas, es “la escuela” la configuración que ha logrado mayor pregnancia siendo internalizada como “la” institución propiamente dicha. Esto ocurre porque hay una construcción progresiva de un objeto vincular con el que me enlazo y me identifico, de manera que si ese objeto cambia y se transforma, también algo mío dentro debe cambiar y entonces resisto a la incertidumbre que tal modificación me produce (Fernández, 2007).

La historia mundial de la EaD da cuenta que siempre esta modalidad de enseñanza fue evaluada a partir de ser comparada con ese formato escolar presencial, sus valores/disvalores se construyeron a partir de la forma convencional de educar, cuyo formato equivalía a la “verdadera” educación. El imaginario escolar siempre ha venido operando como fuente de legitimación, en mayor/menor medida. La resistencia proviene de la protección que ha ejercido el modelo escolar-recintual, pues es el que está incorporado en la gente. Tiene también que ver con lo que está legitimado por la autoridad: el título de “verdad”, el “crédito” o el valor de reconocimiento social que voy a obtener por el modo convencional. ¿Quién es garante frente a la falta de legitimación de otro modo? ¿Quién se hace cargo de los riesgos o perjuicios si la educación prometida no se produce?

La mediatización de los procesos educativos altera el **espacio** donde se produce (ya no hay un lugar compartido en simultáneo, impide la mirada del profesor que asegura el control de lo que hace cada uno en el aula); altera los **tiempos** (son asincrónicos y dilatados los posibles intercambios en esa década donde estaban acotados a la tecnología de distribución postal); y el otro gran cambio es que se modifican las **relaciones intersubjetivas** entre el docente y el estudiante (el profesor debe redefinir su identidad construida al ejercer su rol desde otro lugar, pierde status y poder en las decisiones curriculares), el estudiante gana autonomía al definir donde, cuando, cuanto estudia (el resto depende del modelo pedagógico que asuma la acción) pero se modifican las “pistas” que obtenía para la evaluación en la sincronía del aula, que le permitían saber todo lo que el profesor le iba a pedir).

La identidad histórica de la **educación** estaba configurada por un modo único de impartirla: **contiguo**, la trasmisión del **educador** –oral o escrita/impresa– se debía desarrollar en un mismo ambiente compartido con los alumnos (hoy diríamos espacio y tiempo sincrónico). El aceptar que podían existir otros modos de educar ha tenido diferentes trayectorias, esa “institución” largamente sedimentada en la interioridad de los sujetos sociales no ha sido (ni es) un cambio sencillo de consolidar.

La construcción de legitimidad entonces de estos modos mediatizados de educar fue el problema que atravesó nuestro objeto. Lucía Garay define a la institución como la “configuración de ideas, valores, significaciones instituidas que, con diferentes grados de formalización, se expresan en leyes, normas, pautas y códigos” y para esta autora “la institución es un producto instituido” y que “ha estado precedida de un proceso de constitución al que se denomina institucionalización”. Lucía Garay (2013) plantea que dar cuenta de la institucionalización, no solo es significativa a nivel de análisis institucional sino “para el reconocimiento de aquellos proyectos, ideas, propuestas, prácticas instituyentes que quedaron en el camino; que pueden volver a constituirse en el germen de proyectos transformadores”. Si bien coincidimos con Garay respecto del valor que aporta el conocer también a las iniciativas que no se consolidaron, los casos elegidos a nivel universitario dan cuenta del proceso de transformación de esa cultura institucional modal.

La primera consecuencia metodológica de adoptar esta perspectiva teórica fue abordar la diacronía, como modo de mirar los avatares del proceso institucional en el que se inscribieron las acciones educativas mediatizadas. La propuesta ha sido analizar los materiales educativos en el marco del proyecto educativo que les dio sentido y a su vez a éste en el contexto de sus condiciones de producción.

Nuestra unidad de análisis para el primer momento “contextualizador” estuvo configurada entonces por tres dimensiones que se entretrejieron: a) por **el problema que atendió**; b) por las **racionalidades** que los actores desplegaron para concretar su misión, quienes interpretaron el problema y decidieron resolverlo de determinada manera, en función de la lectura que hicieron de las condiciones institucionales y de su entorno, desde una posición institucional, en un tiempo y un espacio determinado, por el modo singular que constituyó **la estrategia mediatizada** de la acción educativa.

El corpus delimitado estuvo constituido por resoluciones y normativas, que registraron los actos administrativos que dieron formalidad a los proyectos institucionales; fuentes periodísticas de circulación abierta y entrevistas a referentes institucionales relacionados con la gestación e implementación de las propuestas educativas mediatizadas objeto de estudio y presentaciones de protagonistas en eventos académicos.

Los criterios utilizados para realizar la selección de los casos a estudiar en profundidad fueron:

- Diversidad del tipo de instituciones que los desarrollaron
- Relevancia de los problemas que atendió mediante el “modo”.
- Acceso a los materiales producidos
- 

Decidimos analizar en profundidad cuatro ámbitos problemáticos:

1. -el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel superior (caso UNL entre 1990 y 2000);
2. -el acceso de trabajadores a un título universitario de pregrado (caso de la carrera de Tecnicatura en Control Bromatológico UNER entre 1992 -2000).
3. -la desactualización de los docentes del sistema educativo (caso del gobierno provincial de Santa Fe, entre 1968 y 1982);
4. -la alfabetización de adultos de poblaciones rurales (el caso del Instituto de Cultura Popular -1969-1980).

**2. 2.** En el segundo momento del proyecto de investigación nos focalizamos en el análisis de los **materiales educativos** que elaboraron para enseñar, cada una de las organizaciones seleccionadas.

Se decidió adoptar dos enfoques que si bien resignifican dos tradiciones académicas diferentes para abordar dicho estudio, consideramos que son perspectivas de análisis que tienen en común el transitar los materiales educativos generados en los proyectos en estudio deteniéndose ambas en el **territorio simbólico** y en **sus sintaxis** como forma de andamiar la comprensión conceptual objeto de enseñanza en los dos casos universitarios, y en el otro, la relación educativa que buscaron establecer con los interlocutores.

En los 2 casos universitarios 1991-2000, se analizaron las dimensiones semántica-sintáctica y pragmática de los materiales gráficos-impresos producidos, desde el modelo simbólico interactivo, alimentado por la perspectiva psicológica cognitiva planteada por Manuel Área Moreira (1991). A este modelo se buscó interpelarlo desde su fecundidad comunicacional, tratando de pensar sus articulaciones con la tradición del campo de la comunicación-educación latinoamericana (Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez, Daniel Prieto Castillo) quienes ya habían propuesto un modelo alternativo de EaD más centrado en el reconocimiento del contexto cognitivo-cultural y político de los interlocutores del material a elaborar, quienes dejan de ser concebidos como destinatarios del material educativo.

En el proyecto de capacitación docente santafesino –1977-1982–, el análisis de los materiales se focalizó en los rasgos de dos lenguajes –gráfico y radiofónico– y en los modos de representación conceptual que los signos escriturales, sonoros e icónicos habilitan desde la perspectiva de la semiología. En este caso, se buscó analizar cómo las modalidades de conocimiento que posibilitan el sentido visual y el sonoro, se configuraron y articularon en el establecimiento de un contrato comunicacional con los destinatarios del curso, en los materiales educativos impresos y radiofónicos que mediaron esa relación educativa.

**2.2.1.** Partimos de considerar que los medios y materiales utilizados en los contextos educativos en general, son aquellos que tienden a facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En educación a distancia, los materiales educativos han constituido un lugar central e imprescindible, porque son quienes mediatizan la relación educativa al no compartir el mismo espacio el profesor y los estudiantes, ni el mismo tiempo.

Gabriel Kaplún (2002) sostiene «(...) entendemos por material educativo un objeto que facilita una experiencia de aprendizaje (...) Es decir: una experiencia de cambio y enriquecimiento en algún sentido: conceptual o perceptivo, axiológico o afectivo, de habilidades o actitudes, etc.»

Cabe preguntarse entonces por los atributos que identifican a estos medios y materiales en general, por las particularidades que ofrecen desde el punto de vista comunicativo y educativo y por las posibilidades que presentan en el marco de propuestas pedagógicas integradoras.

Desde esta perspectiva, todo medio se constituye a partir de la presencia de dos componentes básicos: el soporte físico, material y técnico del medio (por ejemplo en el material impreso, el papel, las tapas, los sistemas de impresión gráfica) y el sistema de símbolos privilegiado por el medio para representar algún aspecto de la realidad. Estas características son propias de todo medio más allá de si los mensajes que comunican fueron específicamente elaborados con propósitos educativos o si siendo de carácter general son intencionalmente utilizados en contextos de enseñanza con la finalidad de posibilitar aprendizajes.

Según Área Moreira en todo medio o material es posible identificar tres dimensiones constitutivas de los mismos. Mientras la dimensión semántica hace referencia a lo que dice el medio, a los contenidos, informaciones y mensajes que comunica; la dimensión sintáctica alude al modo en que se estructura, organiza y simboliza la información. Esta dimensión supone reconocer cómo dice el medio un determinado contenido, es quien permite caracterizar los materiales por los atributos, códigos y sistemas

simbólicos que utilizan para organizar y presentar la información. Finalmente este autor plantea que a través de la dimensión pragmática se establece el uso que se hace del medio. De acuerdo con ella se puede precisar cómo y para qué será empleado el mismo. (Área Moreira, 1990)

Aunque la dimensión sintáctica de los medios de enseñanza, es decir el conjunto de elementos que éstos utilizan para representar la realidad supone la posibilidad de abordarla vinculando distintas modalidades para codificar los contenidos –por ejemplo, los medios audiovisuales utilizan integradamente el lenguaje visual y el sonoro y los medios impresos combinan los códigos verbo– icónicos, la composición tecnológica del medio condiciona el sistema simbólico que éste puede aplicar. Marshall McLuhan en 1969, afirmaba que «el medio es el mensaje», advirtiendo con especial perspicacia que la eficacia de los mensajes transmitidos por los medios radicaba no tanto en el contenido de los mismos, esto es, no tanto en su dimensión semántica, en lo que el medio dice; sino en los tipos de simbolización que cada tecnología comunicacional habilitaba para tal fin. La naturaleza física y simbólica de cada uno de estos medios condiciona las formas en que allí se comunica la información y los procesos de apropiación cognitiva que los materiales pueden posibilitar en los interlocutores cuando se ponen en diálogo con ellos, interviniendo también el tipo de diálogo que la actividad pedagógica le proponga realizar al sujeto aprendiente, en base al modelo teórico en que se sustente esa decisión didáctica.

En una línea de abordaje similar, Julio Cabero Almenara (1995) sostiene que para evaluar materiales educativos es importante considerar los contenidos, los aspectos técnicos-estéticos, la organización interna de la información, la ergonomía del medio y el público al que va destinado.

Caracterizaremos los **módulos de estudio** que comprenden nuestro corpus de los dos casos universitarios, siguiendo las siguientes categorías:

#### Descripción inicial

- Datos de identificación: título; autor/es; editor/es; fecha y número de edición; número de páginas
- Características del soporte físico: formato; aspecto material: calidad del papel, tipo de encuadernación, cantidad de tintas; ergonomía: comodidad para su manejo y/o transporte.

#### Análisis según dimensiones

- Dimensión semántica: temas, información, mensajes, contenidos presentados en el material; claridad y precisión de los mismos; calidad científica de los contenidos.; actualización.
- Dimensión sintáctica; códigos, lenguajes y sistemas simbólicos privilegiados por el material para presentar la información; secuenciación y estructuración; modalidades de jerarquización de la información; diagramación; modalidades de presentación de los contenidos; selección tipográfica; usos de gráficos, ilustraciones, íconos, imágenes
- Dimensión pragmática: usos y propósitos del material; adecuación de sus características a sus destinatarios

### 3. Casos de estudio seleccionados para el análisis en profundidad de los materiales educativos

**3.1. Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Caso N° 1 “El acceso a un título universitario de pregrado: la carrera de Tecnicatura en Control Bromatológico 1992-2000”.**

En este capítulo se analizó como marco contextual para el desarrollo de la experiencia de Ead:

- El proceso de institucionalización de la Universidad: fundación de la UNER; la conformación de la Facultad de Bromatología como institución educativa del nivel universitario público.

- Contexto institucional de configuración y desarrollo inicial de la tecnicatura 1993-2000: el contrato fundacional de UNER y la dinámica institucional del cambio instituyente. Condiciones favorables y obstaculizadoras del cambio.

- El problema educativo que otorgó sentido a desarrollar una tecnicatura mediante modos mediatizados de educar en la UNER.

Con relación al proceso de construcción curricular se focalizó el estudio en la: selección y organización de los contenidos, materiales educativos, tutorías; evaluación del aprendizaje; resultados; continuidad de la experiencia.

Luego del proceso de análisis y comprensión de las condiciones contextuales que dieron surgimiento a la carrera a distancia de la Tecnicatura en Control Bromatológico (TCB), avanzamos en esta última etapa en la caracterización y análisis de los materiales educativos elaborados en el marco de dicha propuesta.

Al respecto, recordamos que la TCB ha tenido como material educativo central y prioritario el material impreso y por ello, el proceso de relevamiento de recursos se focalizó en la búsqueda y recopilación de los diferentes módulos de estudio utilizados en las diferentes cohortes comprendidas en el período de tiempo que este proyecto abordó.

### 3.2. Universidad Nacional del Litoral (UNL). Caso N° 2 “El acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel superior - 1990-2000”

En este capítulo se analizó como marco contextual para el desarrollo de la experiencia de Ead:

- El contrato fundacional de UNL
- El posicionamiento de la UNL en la agenda universitaria de los 90
- Las primeras iniciativas de mediatizar procesos educativos en la UNL
- Política de acceso y permanencia en el nivel universitario: descripción de las diversas estrategias educativas mediatizadas, desarrolladas en la década de los 90'. Acciones descentralizadas de facultades para los ingresantes 1985-1990; Curso Común Propedéutico (1991/94); Curso Común Preparatorio 1994-1996 y 1998; Curso Común Preparatorio en el marco del Programa de Ingreso y del Programa de Educación a Distancia (1999-2001).

- El problema educativo que justificó el desarrollo en Argentina de modos mediatizados de educar en la universidad: acceso y permanencia de los estudiantes en el nivel superior; fuentes en las que la UNL abrevó: el PROA (UNSa) y UBA XXI (UBA)

- La trama de sentidos que otorgaron un lugar institucional a modos mediatizados de educar
- La dinámica institucional del cambio instituyente: proceso de formalización de la EaD e intereses en juego

Puestos a estudiar los materiales utilizados en las experiencias mediatizadas para ingresantes de la UNL se seleccionaron para su análisis los cuadernillos del área Problemática Universitaria –núcleos o módulos de estudio– correspondientes a las ediciones del Curso Común Propedeúico 1992, 1993 y 1994 y la edición agosto de 1996 (correspondientes a la propuesta del Curso Común Preparatorio ingreso 1997 y 1998).

### 3.3. Gobierno de la provincia de Santa Fe: la desactualización de los docentes del sistema educativo provincial (1977-1982). Caso N° 3: Centro Provincial de Tecnología Educativa - Ciclo Radial “La radio va a la escuela”

En este apartado de la investigación se caracterizó el contexto de surgimiento del Centro de Radio y Televisión Pública; su dependencia y subordinación respecto de las políticas educativas nacionales; el desarrollo del Centro de Radio y Televisión Pública de la Provincia de Santa Fe y del Centro de Tecnología Educativa en el marco de la política educativa de la Dictadura de 1976; indagando acerca de adaptaciones y resistencias desde la provincia de Santa Fe.

La Provincia de Santa Fe: adaptaciones y resistencias

El Ciclo Radial Educativo *La radio va a la escuela* -iniciativa seleccionada para su estudio en profundidad se concibió como un “Sistema de Actualización y Perfeccionamiento Docente a Distancia”. La



edición correspondiente a 1979, estaba dirigida a “los docentes en ejercicio a cargo de 6º y 7º grados del nivel primario, que trabajen en las tres áreas: Lengua, Estudios Sociales y Ciencias Elementales, y que recepcionen con claridad las emisiones por las cuales se transmitirá el Ciclo”. Se analizaron los materiales –audios e impresos– del “Ciclo Radial La radio va a la escuela” correspondientes al año 1979. Esta elección se basa en la variedad temática presentada ese año (Lengua, Estudios Sociales y Ciencias Elementales) y en el hecho de contar con los programas del ciclo completo, con la particularidad de que estos están dirigidos a docentes y alumnos por separado.

Se analizaron los materiales radiofónicos y propuesta visual de los materiales impresos de dicho ciclo. El trabajo con ambos dispositivos individualmente, permitió indagar cómo se articulaban entre sí, teniendo en cuenta las distintas potencialidades que conlleva cada sistema perceptual involucrado. Por otra parte, se profundizó en la búsqueda de huellas de resistencia a la dictadura, habida cuenta de las posibles grietas al discurso dictatorial halladas en la primera observación de los materiales. Los micros radiofónicos analizados tienen una duración que oscila entre los 10 y los 20 minutos (aunque en el Cuaderno Informativo se los describa de 15 minutos). El formato es similar en todos los casos, incluye monólogos o diálogos de locutores, escenas dramatizadas, narraciones y descripciones ilustradas con efectos sonoros.

### **A modo de conclusión, en torno a los materiales educativos de las experiencias analizadas en profundidad**

“Una ciencia educativa crítica, (...) atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos, y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de las personas”. (Carr y Kemmis, 1988:168)

Partiendo de la perspectiva epistemológica “Crítica” en la que esta investigación buscó inscribirse los resultados alcanzados aportan muchos elementos descriptivos de micro nivel acerca de los modos de mediatizar procesos educativos que efectivamente configuraron agentes diversos, inscriptos con distintos grados de tensión instituido-instituyente, en contextos tan diferentes como los gubernamentales autoritarios, de la década de los '70 y los universitarios en la década de los '90.

Los estudios históricos realizados en nuestro país acerca de ese momento tan duro revisaron las interpretaciones lineales de signo contrario, dejando de referirse a la “dictadura”, como determinante de lo sucedido e incorporando la complicidad cívico-militar, haciéndose cargo de perspectivas postestructuralistas que reconocen la intervención también de otras “agencias” y nos aportaron modelos más complejos de entendimiento de lo social.

Los estudios previos del campo de la tecnología educativa (Orellana, E.1996;García Vera, A. 1994; Litwin, E. 1995), de la educación a distancia (perspectiva expansiva, tecnológico-productiva y liberadora (Watson, 2009)y de la tradición comunicación-educación latinoamericana (Freire 1970, 1972; Kaplún , M, 1983 y 1989), se han detenido en algunos aspectos y aportaron categorías de análisis ( Perspectivas curriculares Técnica-práctica y crítica, modelo tecnológico; extensión-comunicación; modelos de comunicación individual, grupal e intergrupal; que fueron fecundas en la década de los años '80 cuando se puso efectivamente en crisis el paradigma positivista en las ciencias sociales y humanas, especialmente en nuestro país que comenzaba a recuperar los incipientes desarrollos obturados por la dictadura. (Carbone, G. 1989).

Fue Huergo (2005) quien aportó una clave interpretativa menos esquemática de la etapa fundacional de nuestro campo en los 60 en perspectiva histórica describiendo las hebras que fueron tejiendo de-

cisiones de los agentes en ese período Desarrollista, tan impregnado de los discursos de los agentes internacionales que comenzaban a tener fuerte incidencia en la burguesía local.

En el análisis del caso del gobierno santafesino, focalizado en el proyecto “La radio va a la escuela” 1977-82 se evidenciaron rasgos asociados a un paradigma positivista científico: desarrollismo, linealidad, homogeneidad, tecnocracia, planificación, control, evaluación como medición, enfoque sistemático, diferenciación de roles. Sin embargo, Freinet y Gutiérrez también estuvieron en sus bases mostrando las fisuras que sucedían en el nivel de concreción curricular, buscando lograr apropiaciones críticas de otros ricos lenguajes como el sonoro por los docentes, y adoptando textos y autores censurados que quebraron la verticalidad y relación de sumisión que las condiciones políticas buscaban determinar.

Las contradicciones de la práctica educativa también fueron confirmadas en la medida que la relación pedagógica plasmada en los materiales sonoros e impresos no se caracterizó por construir un destinatario objeto, incapaz, al que sólo se le transmitía información que se esperaba reproduzca.

La relación pedagógica asimétrica fue quebrada por momentos de horizontalidad adjudicando al receptor cierta autonomía y capacidad. La **ambigüedad** sería el rasgo clave encontrado. En el impreso, a pesar de que está destinado exclusivamente a los docentes, se evidencia un contrato marcadamente pedagógico, tanto en la modalidad de “instructivo” del texto verbal como en la composición visual del mismo: una propuesta tipográfica sumamente modelizada a pesar de las escasas posibilidades técnicas. En relación a la propuesta visual, por un lado el uso de imágenes estereotipadas vinculadas a una estética infantil o escolar, sumado al aprovechamiento limitado del potencial del diagrama en la construcción del conocimiento, y la casi ausencia de metáforas visuales evidencian una construcción artesanal de la gráfica articulada en el marco ideológico político, pero también curricular de modelos convergentes que buscaron asegurar una interpretación lo más unívoca posible y evitar que, como propone la metáfora, que se disperse el sentido.

Otra continuidad encontrada ha sido la fuerza de la **dimensión imaginaria de la institución**. Hemos podido sostener que las valoraciones de los agentes en todos los casos estudiados estuvieron sostenidas en que la mediatización de la relación educativa les permitía romper los **límites de espacio-tiempo**, atendiendo así la solución de problemas relevantes que el modo recintual los limitaba.

El alcance en simultáneo de la acción educativa de actualización de docentes como estrategia de estudio “individual”, fue el sentido que configuró la pertinencia en tiempos de dictadura, cuando todo hecho social se evitaba, pues los agrupamientos e intercambio entre sujetos podían subvertir las condiciones instauradas por el terror estatal.

En el caso UNER, la modalidad fue atractiva porque la comunicación diferida en tiempo y en espacio significó poder ofrecer alternativas de cursado democratizadoras para un perfil de estudiante que no accedía al nivel superior, impedido de asistir a clases, por trabajo, por familia, y/o por la distancia geográfica.

La matriz de significados que en el caso de UNL les permitió atender el problema de la masividad y heterogeneidad de la matrícula en el período de la recuperación de la democracia, ante los altos índices de fracaso y la deserción inicial de las aulas universitarias, se basó en el cambio de organización espacio-temporal, le reconocieron la potencia de llegar a los estudiantes de toda su región. La independencia de tener que situar las relaciones pedagógicas en un mismo espacio-tiempo les aseguraba ampliar las opciones de cursado, a la cada vez más vulnerable comunidad educativa, sin alterar ni la “natural” o legitimada dinámica del primer año, ni el poder de las unidades académicas disciplinares pues intervenían en su diseño, desarrollo y evaluación. Pudieron anticipar y profundizar la enseñanza desplazando al último año del nivel medio las coordenadas espacio-temporales para la preparación de los aspirantes a ingreso y de sus docentes; les ofrecieron también flexibilizar el formato de cursada con una alternativa paralela y simultánea con el primer año del plan de carrera “normal” ya establecida.

El estudio en profundidad de las 4 experiencias gestadas desde el marco conceptual de la EaD, y

fundamentalmente los avances en torno a la identificación y análisis de los materiales educativos que integraron dichas propuestas, ameritan sin lugar a dudas nuevas re-lecturas y un análisis más profundo en otra instancia investigativa.

El proceso de relevamiento, identificación, localización y conformación de un corpus de análisis de materiales educativos para esta investigación ha sido arduo. Las experiencias focalizadas –aunque con algunos matices– han evidenciado discontinuidades en la constitución de archivos sistematizados de las experiencias de EaD. Los materiales educativos que seleccionamos para nuestro corpus de análisis provinieron en su mayoría de las colecciones privadas de sus protagonistas y no de archivos institucionales o bibliotecas, sobretodo en el caso de las universidades.

## Bibliografía de referencia

- AREA MOREIRA, Manuel. “Los medios y materiales impresos en el curriculum”. En: Sancho, Juana María, Para una tecnología educativa. Ed. Horsori. Barcelona, 1994.
- ASOCIACIÓN ARGENTINA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, AAED – Fundación Banco de Boston, Buenos Aires. Págs. 97-110.
- BERGOMÁS, Gabriela. Entrevista a Mario Kaplún. En Revista Constelaciones de la Comunicación. Fundación Walter Benjamin. Año 1 N° 1. Buenos Aires, Setiembre de 2000.
- CABERO ALMENARA, Julio. “Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza”. En: Sancho, Juana María, Para una tecnología educativa. Ed. Horsori. Barcelona, 1994.
- CABERO, J. “La evaluación e investigación sobre los medios de enseñanza”. En Cabero, J. Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza. Paidós. Barcelona. 2001.
- CARBONE, Graciela (2004) Educación a Distancia en Argentina (1983-2003). Una mirada a la evolución de sus preocupaciones teóricas, realizaciones y obstáculos. En Mena, M. *La educación a distancia en América Latina. Modelos, Tecnologías y realidades*. Buenos Aires: UNESCO- ICDE- La Crujía, Stella.
- CARBONE, Graciela (1990) Reflexiones acerca del diseño y desarrollo de materiales escritos. Primer Seminario Internacional de E a D. En Litwin, E. y otra (comp.) *La educación a Distancia. Deseos y Realidades*. Buenos Aires: UBAXXI
- CARBONE, Graciela (2001) [en línea] La Red Universitaria en Educación a Distancia y su desarrollo en las universidades públicas. Revista RUEDA N° 4. [Consulta: 9 de septiembre de 2014] Disponible en: [http://www.rueda.edu.ar/06\\_publicaciones/publicaciones.html](http://www.rueda.edu.ar/06_publicaciones/publicaciones.html)
- CARBONE, Graciela. “Los materiales de enseñanza en los sistemas de educación a distancia”. En: Litwin, E. / Libedinsky, M. (Comp.) *La educación a distancia. Deseos y realidades*. Buenos Aires. 1990.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) “Teoría crítica de la enseñanza”. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- DOCTRINA de la Iglesia sobre prensa, radio y televisión (1831-1968). La editorial católica. Madrid.
- ENRIQUEZ Eugene (2002): “La institución y la organizaciones en la educación y la formación”. Edición Novedades Educativas. Bs As.
- ENRIQUEZ Eugene (2009): Aportes desde una teoría de la Institución y las organizaciones. Serie Los Documentos de la carrera de Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- FERNANDEZ, Lidia (1996) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Bs. As
- FERNÁNDEZ, Lidia M. (1994) Instituciones educativas. Buenos Aires. Paidós
- FREIRE, Paulo, Ivan Illich, y Pierre Furter (1974) *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva.

- FRIGERIO, Graciela y POGGI, Margarita. "Las instituciones educativas cara y ceca". Cap. 3: Actores, instituciones, conflictos. Ed. Troquel. Bs. As. 1992
- GARAY, Lucia. 2013 "Análisis institucional de la educación y sus organizaciones". Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. En <http://www.amsafe.org.ar/formacion/imagenes/2013-CursoDirectores/Eje6/Lucia%20Garay%20-%20Analisis%20institucional%20de%20la%20educacion%20y%20sus%20organizaciones.pdf>
- GARCÍA VERA, Antonio Bautista. (1994). "Las nuevas tecnologías en la capacitación docente". Madrid. Visor.
- GARRISON, T.R. (1985) Three generations of technological innovation in Distance education". Distance education. N° 6. s/d
- GUTIÉRREZ, Francisco y Daniel Prieto Castillo (1993) *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa. Argentina*. Ediciones culturales de Mendoza.
- HUERGO, Jorge. *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación (UNLP), 2005;
- KAPLÚN, M. (1989) "Repensar la Educación a Distancia desde la comunicación", en Reunión Latinoamericana de Consulta sobre Nuevos Enfoques de Educación a Distancia-AAED-OEA. Buenos Aires.
- KAPLÚN, M. Del educando oyente al educando hablante. Diálogos de la comunicación. Revista de la FELAFACS N. 37, Lima. 1993.
- KAPLÚN, Mario (1978) Producción de programas de radio. El guión. La realización.
- KAPLÚN, Mario (1983) *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. Santiago de Chile: OREALC- UNESCO.
- KAPLUN, Mario. 1989. Pautas para evaluar los materiales de educación a distancia. En "Los materiales en la educación a distancia".
- LITWIN, Edith (1989) La Educación a Distancia. Algunas cuestiones en debate. Revista Argentina de Educación, N° 12 – Año VII. Buenos Aires.
- LITWIN, Edith; Libedinsky Marta (compilador); María Rosa, Abreu ; Roberto Aparici; Teresa Arias,; Berta P. de Braslavsky; Graciela M. Carbone ; Garzón, Arturo; et al. (1990) *La educación a distancia. Deseos y realidades*. Bs. As: UBA XXI
- LITWIN, Edith; Mariana Maggio y Hebe Roig (1994) *Educación a distancia en los 90*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBAXXI – Universidad de Buenos Aires
- NOSIGLIA, C. / DIODATI, M. (2007). Organismos multilaterales. Un estudio en perspectiva comparada de sus lineamientos y estrategias en materia de educación superior universitaria durante las últimas décadas. Investigación en el marco del Programa de Postgrado -Maestría en Política y Gestión de la Educación Superior- Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario. Buenos Aires, mayo de 2007.
- NOSIGLIA, M. Catalina y Mónica Marquina (1995) *Los nuevos temas incorporados a la agenda de la política universitaria y la re significación del principio de autonomía*. Buenos Aires: ICE-Miño Dávila editores.
- O' DONELL, Guillermo, 1997. *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- MASIELLO, Francine, 1987. *La Argentina durante el proceso; las múltiples resistencias de la cultura*. En AAVV. *Ficción y política La narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires: Alianza,
- PINKASZ, Daniel. PITELLI, Cecilia. 1997. *Las reformas Educativas en la provincia de Buenos Aires ( 1934 – 1972 ) Cambiar o conservar? . En La educación en las provincias (1945 – 1985 )*. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA. Tomo VII. Editorial Galerna.
- PUIGGROS, Adriana (dir), OSSANA, Edgardo (coord) *La educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Galerna, 1997

- PUIGGRÓS, Adriana (1985) "El rating en la universidad." Revista "El Periodista de Buenos Aires -Nº 47. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, Adriana (1993) Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- PUIGGRÓS, Adriana (2003) Historia de la Educación Argentina: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Tomo VIII. Buenos Aires: Galerna.
- RAMÍREZ ORELLANA, E.(1996), La evolución de las concepciones de la Tecnología Educativa en el desarrollo del curriculum, Universidad de Salamanca, Revista de Educación, Nº 309.
- RUMBLE, Grevile (1987) "La UNED: una evaluación". EUNED. San José de Costa Rica.
- SARLO, Beatriz (2004) La imaginación técnica: sueños modernos de la cultura argentina. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WATSON, María Teresa; Marchisio, Susana; Silvina Ferrara y Stella Juárez. Investigación histórica de la educación a distancia en Argentina: (2010) La primera escuela oficial televisiva del ciclo básico común de la provincia de Santa Fe". En Actas V SEMINARIO INTERNACIONAL "DE LEGADOS Y HORIZONTES PARA EL SIGLO XXI". RUEDA. Tandil: UNICEN.
- WATSON, María Teresa; Marchisio, Susana; Silvina Ferrara y Stella Juárez. Investigación histórica de la educación a distancia en Argentina: (2010) La primera escuela oficial televisiva del ciclo básico común de la provincia de Santa Fe". En Actas V SEMINARIO INTERNACIONAL "DE LEGADOS Y HORIZONTES PARA EL SIGLO XXI". RUEDA. Tandil: UNICEN.