

# Conflictos y disyuntivas en la institucionalización de la formación virtual universitaria

**Silvia Coicaud**

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

E-mail: [scoicaud@unpata.edu.ar](mailto:scoicaud@unpata.edu.ar)

## Resumen

Las prácticas corporativas y conservadoras, las estructuras balcanizadas de organización, los antecedentes de pseudoparticipación docente, el consumismo pedagógico, la discontinuidad en el apoyo de la gestión y el desfinanciamiento, constituyen algunos de los factores que limitan las posibilidades de innovación en las universidades. Los responsables de los programas a distancia y virtuales suelen ser los “recién llegados” en las instituciones. En esta trama de conflictos y tensiones, los programas en la modalidad suelen inscribirse como disyuntivas de grandeza, como causa épica, como experiencias de escasa envergadura o como propuestas institucionalmente organizadas. Desde estos formatos, entre otros, se construye la identidad de la educación a distancia y virtual en las universidades convencionales, a través de debates explícitos y solapados que interpelan la legitimidad de la modalidad.

**Palabras claves:** Innovación, conflictos, educación a distancia y virtual, discursos, gestión.

## Abstract

Corporate and conservative practices, fragmentary organization structures, fallacious teacher participation, pedagogical consumerism, discontinuity on

management support and lack of budget are some of the issues that restrict innovation possibilities at universities. Responsible of virtual and distance projects appear like “just arrived” at institutions. Inside this weft of conflict and tension, distance education programs used to be as greatness disjunctive, like epical cause, like scarce importance experiences, or like institutionalized proposals. From these ways -between others- it is possible to built virtual and distance education identity on conventional universities, through explicit or hidden debate that perform legitimating of this study modality.

**Key words:** Innovation, conflict, e-learning, management, discourse

### ***Paradojas de la innovación educativa***

En los proyectos educativos innovadores resulta necesario establecer diferencias entre las diversas categorías conceptuales que intervienen, tales como innovación, cambio o reforma. Una idea nueva puede ser el punto de partida para una innovación, pero no la constituye en sí misma, pues se requiere construir una propuesta que sea tangible e intencional dentro de una institución. La innovación siempre trasunta algo novedoso y distinto a lo habitual y rutinario. En educación a distancia o virtual, entendemos que toda innovación debería implicar cambios en los procesos didácticos, tecnológicos y organizacionales, instaurando prácticas más flexibles y democratizadoras. No obstante, cuando no se prevé el desarrollo de ciertos significados contextuales y el devenir de situaciones claves, el resultado puede ser una innovación sin cambios o con cambios pero sin mejora, pues ésta tiene como intencionalidad modificar acciones y concepciones pedagógicas de manera pública y propositiva. Hablamos de procesos y decisiones complejas en las instituciones educativas, pues entendemos que los cambios lineales no son posibles. Siempre existe orden y desorden, conflicto y consenso formando parte de ese lugar, el cambio educativo, que a veces se constituye en un no-lugar por efecto de las

tradiciones. Las pretendidas modificaciones no se producen en forma mecánica ni por el voluntarismo de algunos pocos. Las instituciones “fabrican” actores, y éstos pueden generar nuevas formas de trabajo para reconocerse y reencontrarse como tales, en un proceso en el cual operan reglas, preceptos y rutinas. Los actores llevan marcas y estigmas, ocupan posiciones y abren caminos entre las normas establecidas y el desafío de instaurar otras construcciones culturales. (Ardiles, Barsce y Paulín, 1999). Si pensamos por ejemplo en la reforma educativa de la década del noventa en Argentina, podemos dar cuenta que los propósitos y alcances de la misma tuvieron difusión en el medio, pero no diseminación. No hubo una propuesta racional y planificada para lograr un alto impacto en la comunidad, sobre todo en los docentes, sino instancias de información unidireccionales entre autoridades y gestores del sistema educativo, y los docentes que debían llevar al aula las nuevas ideas, contenidos y estrategias.

Los procesos de reconstrucción de relaciones entre el conocimiento, el poder y los deseos en las instituciones educativas dan cuenta de la existencia de conflictos entre grupos que responden a intereses diversos, a partir de dos tipos de lucha: por el cambio de circunstancias y por el cambio de subjetividades (J. Donald, cit. en H. Giroux, 2006) En la primera de ellas, el aspecto más relevante que debe ser analizado por los educadores, es la identificación de las condiciones materiales e ideológicas que resultan indispensables para que las instituciones puedan funcionar bien. La existencia de equipamiento para las tareas de enseñanza y aprendizaje, la remuneración apropiada de los docentes, la satisfacción de las necesidades básicas de todos los alumnos, contar con espacios físicos e infraestructura adecuada, son algunos de los requerimientos más elementales. Estos factores representan recursos a través de los cuales se ejerce y manifiesta el poder, el cual consiste no sólo en guiar las posibilidades de comportamiento, sino también en estructurar posibles campos de acción para las personas (M. Foucault, 1989). Pero también es necesario que cambien las subjetividades en las instituciones educativas, y que los profesores posean autoridad para poder organizar las condiciones de trabajo,

mejorando aquellos aspectos que resultan inapropiados. La participación de los educadores en las decisiones, el mantenimiento de una moral alta en la institución que ayude a trabajar con entusiasmo, la producción de planes de estudio alternativos, la concreción de una pedagogía progresista que abogue por el desarrollo de formas emancipatorias de política educativa, y la programación didáctica de instancias de formación en entornos tecnológicos más abiertos que posibiliten el aprendizaje a lo largo de toda la vida, son cuestiones prioritarias para que se puedan construir nuevas subjetividades.

### ***Algunos aspectos que obstaculizan la innovación educativa***

Las dificultades que encuentran los procesos innovadores en las instituciones son de naturaleza variada y compleja. Ciertos obstáculos son propios de la comunidad educativa y de los actores responsables de implementar las propuestas de cambio, mientras que otros provienen del entorno socio-político-económico en el que se encuentra la institución educativa. A veces se da la paradoja de que cuanto más se necesita contar con un programa educativo que optimice las potencialidades de las nuevas tecnologías para poder responder a requerimientos genuinos de cierta población, más rigideces encuentran los grupos responsables para lograr sostenibilidad en el mediano y largo plazo de los proyectos innovadores.

Las culturas educativas suelen favorecer prácticas conservadoras y corporativas del trabajo docente. Por este motivo, muchos profesores adoptan determinadas rutinas laborales y se niegan a cambiarlas, en pos de propuestas que no les ofrecen seguridad ni despiertan en ellos confianza. L. Stenhouse (1987) describe las distintas “barreras” que se presentan ante las innovaciones: *conflictos de valores* suscitados por las modificaciones axiológicas que todo nuevo proyecto genera; *conflictos de poder*, dado que las innovaciones implican una redistribución del mismo entre las personas implicadas, estableciéndose desequilibrios y cambios de estatus;

*conflictos prácticos* originados por el rechazo, por parte de algunos profesores, de las nuevas ideas, ya sea por prejuicio o por frustración a partir de experiencias negativas vividas con anterioridad; y *conflictos psicológicos*, referidos a la resistencia que muchas personas tienen cuando se trata de modificar sus esquemas de acción, puesto que ello implica tener que cambiar una forma determinada de hacer las cosas, la cual les resulta cómoda y conocida. Los objetos físicos y la información normativa son mucho más fáciles de introducir en una institución que los cambios en actitudes, prácticas y valores. La “cantidad” de cambio que se requiere varía según el tipo de innovación que se planifique. No es lo mismo tomar decisiones respecto a la modificación de valores, al desarrollo de procedimientos complejos o de nuevos conocimientos por parte de un grupo de profesores, por ejemplo, que respecto a la adquisición de equipamiento en una institución educativa. En su análisis acerca de la representación social de los dominios y objetos científicos, P. Bourdieu (2000) plantea: *“Así, el conflicto ritual, entre la gran ortodoxia del sacerdocio académico y la herejía distinguida de los francotiradores sin balas, forma parte de los mecanismos que contribuyen a mantener la jerarquía de los objetos y, al mismo tiempo, la jerarquía de los grupos que sacan de ella sus beneficios materiales y simbólicos”*.

El individualismo en el desarrollo de las tareas, la competitividad y la fragmentación de las prácticas, suelen ser opciones comunes en el trabajo de los docentes. Este “individualismo posesivo” (T. Popkewitz, 1994) se basa en la idea de que el conocimiento es un bien privado, descartándose el análisis acerca de las complejas condiciones sociales y culturales que intervienen en los procesos de construcción y difusión del mismo. Esta concepción genera como consecuencia aislamiento en el trabajo docente, y la imposibilidad de compartir saberes para encontrar mejores soluciones a los problemas. Otra de las características de este fenómeno es el desarrollo culturas balcanizadas. A. Hargreaves (1996) explica que estas culturas poseen una permeabilidad reducida, pues los diferentes subgrupos que las integran están desconectados entre sí, sin relación ni pertenencia a otros grupos. Generalmente permanecen mucho tiempo de este modo, logrando una alta

identificación personal de los integrantes con sus subcomunidades y la distribución de bienes simbólicos y materiales. Los constantes desequilibrios de poder que se generan en los subgrupos de instituciones balcanizadas, obstaculizan el logro de acuerdos, el establecimiento de criterios racionales para la gestión de las decisiones, y la posibilidad de trabajar en forma conjunta y cooperativa.

El denominado “malestar docente” es otro fenómeno recurrente en las instituciones educativas. Investigaciones realizadas en distintos contextos dan cuenta que existe un porcentaje elevado de profesores que manifiestan “hastío” ante la docencia, e incluso hay quienes quieren abandonar esta actividad (A. Dworkin, en B. Biddle, 2000) Expresan sentirse incapaces de efectuar cambios, y descreimiento ante las normas y prescripciones institucionales que propician los mismos. La sensación de discrepancia entre las expectativas con que habían asumido la docencia, y las difíciles condiciones laborales propias de las instituciones en las que se desempeñan -las cuales a veces suelen percibirse como “inmodificables- genera en muchos docentes un fuerte malestar, que puede manifestarse en un síndrome de estrés, o en sentimientos de frustración y fracaso profesional. Pero también hay que señalar que a veces el pesimismo y la queja permanente constituyen una forma de “escape” para ciertos profesores. Algunos docentes hacen una “cultura del lamento”, criticando todo lo que les rodea en la institución, pero luego desarrollan excelentes propuestas pedagógicas y se comprometen con los procesos de innovación. En estos casos suele ocurrir que los profesores no son demasiado concientes de sus contribuciones, o poseen una baja autoestima que los lleva a la desvalorización, aún cuando su trabajo sea muy digno. (J. Carbonell, 2001)

La despolitización, la pseudoparticipación de los docentes, la descentralización como forma de localización de los conflictos sociales de la educación, las decisiones tecnocráticas basadas en criterios eficientistas y meritocráticos, son algunas de las consecuencias de las reformas educativas implementadas en diversos países, a partir de modelos hegemónicos impuestos por organismos internacionales. Salvo

experiencias acotadas propiciadas por los mismos actores, en líneas generales los docentes manifiestan haber quedado fuera de las instancias más importantes de decisión, con escaso o nulo reconocimiento de sus conocimientos profesionales y su experiencia.

Otro obstáculo es el excesivo “consumismo pedagógico” que existe actualmente. Las instituciones educativas no permanecen ajenas a las leyes del mercado. Son numerosas las ofertas que llegan a las universidades de forma variada y multifacética, pues abarcan desde bibliografía, materiales educativos y equipamiento tecnológico, hasta visitas guiadas, posgrados virtuales “a la carta”, premios pagados, concursos diversos y capacitación empaquetada. El discurso de la calidad, por ejemplo, suele solapar concepciones basadas en la idea de propiedad privada, desde la cual la educación deja de ser un derecho universal y un bien público para transformarse en una mercancía social. Las modas pedagógicas que imponen los modelos neoliberales generan confusiones en los actores de la comunidad educativa, los cuales a veces adoptan discursos fragmentarios y dispersos. En estos casos, la innovación educativa se convierte en una serie de prácticas desarticuladas que responden a parámetros meritocráticos, desvinculándose de los reales problemas y necesidades de las instituciones. A. Bates (2001) plantea que cuando la planificación de los proyectos de programas de enseñanza y aprendizaje basados en tecnologías es *laissez-faire*, el modelo consecuente es el del “llanero solitario”. Como en la mayoría de las universidades los profesores gozan de autonomía para presentar proyectos y solicitar subvenciones, hay instituciones que promueven la experimentación de propuestas educativas en entornos tecnológicos de carácter aislado. En estos casos, se suele encargar a un especialista informático el diseño de una página web o la subida de materiales a una plataforma. Sin embargo, los informáticos no conocen acerca de las particularidades que asumen los procesos cognitivos de los alumnos en un proceso de aprendizaje, ni los criterios de enseñanza propios de la especificidad de la disciplina que se enseña, por lo cual comúnmente nos encontramos con que al producto que se genera se le ha dedicado



mucho tiempo en escaneado de materiales y en cuestiones técnicas tales como la animación y el diseño gráfico, pero no se han considerado aspectos psicológicos, didácticos y curriculares. Por lo general, estos diseños o entornos tecnológicos tampoco consideran en forma integrada los espacios curriculares que conforman los planes de estudio de los alumnos, por lo cual los conocimientos se transmiten de forma desconectada y fragmentada.

Otro problema recurrente en muchas instituciones es la relativización que existe acerca de la importancia de investigar el desarrollo de las innovaciones educativas, tanto en lo referente a los procesos como a los resultados. En general, las investigaciones realizadas se refieren fundamentalmente al área de contenido del cambio y al diseño de los proyectos, pero son escasos los estudios etnometodológicos pormenorizados acerca de los orígenes, procesos y sucesos institucionales propios de la innovación. Lo urgente a veces solapa lo necesario, y el tiempo para abordar registros sistemáticos acerca de la implementación de las innovaciones suele ser escaso o inexistente. Entendemos que resulta prioritario que los equipos docentes elaboren diseños de investigación para poder interpretar los fenómenos complejos y multidimensionales que se generan en el transcurso de un programa innovador. Los debates grupales, la escritura individual y colectiva, el seguimiento de las actividades mediante entrevistas, observaciones, encuestas electrónicas o métodos biográficos, la comparación de ciertos hechos de envergadura, entre otras acciones, constituyen prácticas que posibilitan analizar de manera crítica y reflexiva la puesta en marcha de un proyecto innovador. De este modo, los actores comprometidos podrán establecer juicios de valor acerca de las distintas etapas del proyecto, dando cuenta del porqué de sus logros, avances y retrocesos. Los métodos de investigación utilizados permitirán construir información relevante para comprender los procesos implicados y para tomar decisiones apropiadas para su mejora. Los resultados de las investigaciones ayudan también a otros equipos docentes a conocer las vicisitudes y atravesamientos propios de los



proyectos educativos de carácter innovador, reconociendo variables complejas y alternativas para su sustentabilidad.

También es preciso señalar que en las instituciones existen amplios conjuntos de sujetos organizados, de producciones culturales que procuran sostener los mismos mediante procesos diversos, de tensiones surgidas a partir de los deseos encontrados de los individuos, y también de elaboraciones propias destinadas a someter estos deseos individuales a la estabilidad colectiva. Entre los productos culturales singulares de las instituciones, podemos mencionar la generación de una ideología particular, la cual se conforma a partir de concepciones y representaciones que justifican el modelo construido y buscan avalar sus funciones y resultados (L. Fernández, 1996) Desde esta concepción, resulta comprensible el surgimiento de tensiones en los proyectos de educación a distancia o virtuales en una universidad o instituto de enseñanza presencial. La elaboración de materiales para entornos digitalizados, la enseñanza tutorial mediada por tecnologías y las estrategias para la evaluación de los aprendizajes, por ejemplo, conforman nuevas prácticas con respecto a las tareas más convencionales de docencia en aulas y horarios preestablecidos. A veces las culturas diferentes logran convivir con cierta estabilidad y armonía. Otras veces surgen conflictos entre docentes, docentes y alumnos, o docentes y administradores, pues para que la innovación se ponga en marcha es necesario que se genere una fuerza instituyente en la institución, constituida como propuesta y negación de lo instituido. Si existe fuerza instituyente, se logra un mayor compromiso con la tarea y con los demás miembros, a partir de procesos reflexivos. En estos casos, los actores tienen la posibilidad de modificar y de ser modificados por la institución.

## **La innovación a través de la educación a distancia/virtual en instituciones educativas convencionales**

Durante las décadas del 70 y 80 se crearon universidades a distancia en varios países. Entre las pioneras estuvo la Open University del Reino Unido, la FernUniversität de Alemania, y la UNED de España, las cuales sirvieron de modelo para muchas otras surgidas en diversas regiones del mundo. A partir de la década del 90, la tendencia a la conformación de universidades que sólo ofrecían estudios a través de esta modalidad, empezó a decrecer. La educación a distancia comenzó a instaurarse fuertemente en las universidades convencionales, a través de ofertas de pre-grado, grado, posgrado, extensión y servicio, articulación con el nivel medio, capacitación profesional o formación docente. En este contexto, la modalidad debió adaptarse a parámetros institucionales establecidos que a veces colisionaban con algunos de sus principios fundacionales. En otras ocasiones, los actores responsables de la misma conformaron organizaciones paralelas en la institución, o bien estructuras insertas en la misma al modo de “muñecas rusas”, las cuales nunca lograron integrarse de manera armónica en el todo. Pero también se han generado experiencias valiosas de articulación institucional en algunas universidades. Un ejemplo de ello lo constituyen las propuestas universitarias australianas de trabajo en la modalidad.

P. Bourdieu (2003) plantea que los actos culturales, de creación o de consumo conllevan la afirmación implícita del derecho de manifestarse legítimamente, lo cual compromete la posición de los sujetos en el campo intelectual, como así también el tipo de legitimidad que se les atribuye. El creador de una obra mantiene con ésta una determinada relación, según ocupe una posición oficial o marginal en el campo intelectual. Desde esta concepción, los programas de educación a distancia o virtual tendrán un lugar irrelevante o destacado en las instituciones convencionales de educación superior según el grado de legitimidad que haya alcanzado la producción de los actores responsables de los mismos. Las discusiones y los conflictos

epistemológicos suscitados acerca de la calidad de la educación a distancia en comparación con las ofertas académicas presenciales, entrañan siempre conflictos políticos. La disquisición acerca del tipo de modalidad con el que se organizarán determinadas propuestas pedagógicas, las áreas de contenido y los alumnos destinatarios solapan procesos de lucha entre diversos actores que tienen un doble interés: la defensa de ciertas prácticas educativas, y el monopolio por la competencia o autoridad. Pero los actores comprometidos con la modalidad de educación a distancia o virtual en una institución que cuenta con siglos de educación presencial son, en términos de Bourdieu, los “recién llegados”. Las condiciones de acceso a los bienes simbólicos del campo profesional, representados en este caso por la legitimidad de nuevos procesos educativos y formas de conocimiento instauradas por tecnologías de la información, son desiguales con respecto a otros actores detentadores de tradiciones y prácticas educativas arraigadas. Es por ello que, generalmente, las estrategias para posicionarse en el campo no serán las de sucesión, sino las de subversión. Los innovadores encuentran muchas dificultades, al menos en el corto plazo, para lograr un espacio importante en la institución, pues *“tienen contra ellos toda la lógica del sistema”*. (P. Bourdieu, 2000)

En estos intrincados procesos de inscripción de propuestas virtuales o a distancia como sistemas complejos en instituciones convencionales de larga tradición, los proyectos adoptan distintas características, según las condiciones previas a su implementación, el apoyo político, los recursos disponibles, la cultura de innovación existente y la aceptación de los cambios por parte de la comunidad educativa, entre otros aspectos. Describiremos algunas de las peculiaridades que asumen los proyectos innovadores en la modalidad:

- **Innovación como disyuntiva de grandeza.** En estos proyectos de formación mediante la educación a distancia o virtual, se produce un rápido ascenso en lo que respecta a la implementación de la modalidad en la institución, lo cual origina

entusiasmo en los equipos innovadores. Sin embargo, luego deviene una declinación igualmente rápida que en muchas ocasiones es inevitable. En estos casos, la innovación no logra ser adoptada por los actores de la institución, quienes en un primer momento responden en forma positiva a las ideas y actividades propuestas, pero luego desisten.

Suele suceder con frecuencia que los proyectos de cambio basados en la utilización de TIC producen fascinación en determinados sectores de la institución, pero si no se generan espacios de formación que posibiliten a los docentes reflexionar acerca de las razones pedagógicas de su uso, los sentidos y significados que tiene incorporar tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje, la respuesta será momentánea y difusa. A menudo nos encontramos que funcionarios con acceso a recursos financieros quieren dejar su impronta de gestión a través de un proyecto importante y ostensible de educación basada en TIC que marque nuevos rumbos en la institución. Se piensa que la ejecución del mismo constituye una tarea relativamente fácil, y toman en cuenta sólo sus aspectos cuantitativos. De este modo, se decide poner en marcha a la brevedad un “megaproyecto” en lugar de un proyecto piloto que permita generar las condiciones necesarias para la innovación, a partir de nuevas prácticas que se van construyendo en forma lenta pero más segura. Como planteábamos antes, en estas situaciones los tiempos políticos se divorcian de los tiempos académicos, y las instituciones pagan caro las frustraciones y desconfianza que surgen cuando un programa fracasa por las obsesiones de grandeza, impericia e improvisación de sus gestores.

**- Innovación como causa épica.** Estos proyectos son llevados a cabo por equipos altamente motivados para la innovación en educación a distancia o virtual. Su trabajo se basa más en la idea del propio esfuerzo del grupo que en la necesidad de apoyo institucional. La infraestructura administrativa para estos proyectos basados en TIC es escasa y desigual con respecto a otros programas, pero los actores

responsables asumen los riesgos de su implementación porque están convencidos de la importancia de cambiar las prácticas pedagógicas en la institución, ofreciendo propuestas de estudio más flexibles que incorporan tecnologías y brindan oportunidades a nuevos destinatarios.

Aunque los problemas de financiamiento en este tipo de innovaciones son críticos, los equipos de trabajo suelen encontrar paliativos. La solicitud de colaboración a otros sectores de la institución de recursos internos –personal, equipamiento-, o las prácticas basadas en el voluntariado, son ejemplos de ello. Sin embargo, estos “préstamos” no pueden sostenerse a lo largo del tiempo, y las actividades previstas comienzan a debilitarse. En estos proyectos épicos, las autoridades inicialmente apoyan el entusiasmo de los actores comprometidos, quienes presentan sus ideas de manera convincente y atrayente. No obstante, no se interesan en analizar y prevenir las dificultades que inevitablemente surgen ante el nulo o escaso presupuesto asignado, pues pareciera que como la necesidad de innovación en educación a distancia o virtual es imperante en la institución, los fondos necesarios para subvencionar la misma surgirán mágicamente de algún lugar.

También suele suceder que los dirigentes políticos en campaña proselitista pregonan un discurso grandilocuente con respecto a la educación a distancia y/o virtual, pues de esta manera logran ubicarse en el lugar de la innovación como gestores visionarios y progresistas. Pero una vez en el poder, desde los hechos y decisiones concretas estas promesas de cambio a favor de propuestas educativas basadas en TIC se dejan de lado total o parcialmente, perdiéndose el interés por ellas después que las mismas se pusieron en marcha. Cuando esto sucede, los grupos innovadores son considerados como los “recién llegados” a la institución, tal como lo plantea Bourdieu, y su trabajo de innovación se transforma en una verdadera cruzada. Como en toda hazaña heroica, los propósitos e ideales de los detentadores de la modalidad mantienen cohesionado al grupo innovador, y esto ayuda a evitar sabotajes internos. No obstante, resulta difícil mantener en el tiempo

proyectos épicos de formación a distancia a partir de TIC en la educación convencional, y muchas veces sucede que estas propuestas ven desvirtuados sus principios y planteamientos fundacionales.

- **Innovación de escasa envergadura.** Como decíamos antes, las resistencias al cambio en prácticas y actitudes por parte de muchos docentes paralizan las innovaciones, pues las mismas implican procesos de redistribución del poder y de reorganización institucional en varios aspectos. Las estructuras balcanizadas de algunos institutos y universidades dificultan el desarrollo de propuestas de educación a distancia. Cuando éstas logran implementarse, cada grupo debe negociar la innovación con los otros, lo cual origina desgaste. Pero también es preciso señalar que los proyectos que promueven cambios acotados en relación a la modalidad surgen a partir de necesidades reconocidas por muchos actores de la institución. Por este motivo tienen buenas posibilidades de afianzarse, aún cuando en sus comienzos exista oposición por parte de algunos docentes y administradores. Experiencias diversas nos demuestran que cuando los propósitos son relevantes con respecto a la instauración de la virtualidad y los requerimientos institucionales resultan claros, tanto los grupos iniciadores de la innovación como los actores con ascendente en la misma logran afianzar la innovación, obteniendo niveles aceptables de consenso en la comunidad educativa.

Los proyectos de poca envergadura suelen ser descentralizados. Si bien se requiere contar con el apoyo de las autoridades, es importante que sus responsables posean amplios márgenes de libertad para la toma de decisiones, pues el objetivo primordial es alcanzar sostenibilidad horizontal. En general, estos proyectos no requieren de erogaciones presupuestarias onerosas. Si bien se necesitan recursos financieros, los mismos suelen ser fácilmente afrontados por la organización, lo cual constituye una ventaja cierta. Otra característica de estas propuestas acotadas es que los cambios en las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías se producen en

forma más lenta y gradual que en otro tipo de proyectos. Esto en sí mismo no constituye una limitación, si lo que se pretende son cambios reflexivos y duraderos. Pero si los tiempos son excesivos, se corre el riesgo de que la innovación en la modalidad sea subsumida por las tradiciones más conservadoras de la educación presencial.

Un factor que hay que considerar es la compra-venta de productos que los nuevos “mercados” del conocimiento exhiben. Como decíamos antes, existe una tendencia al consumismo pedagógico a través de paquetes pre-elaborados. Son muchos los organismos que pretenden hacer buenos negocios con cursos y cursillos ofrecidos a cualquier lugar, persona y circunstancia. Textos que circulan sin su contexto, y que solapan los campos de producción intelectual de proveniencia. Si bien reconocemos a las instituciones de prestigio que elaboran programas interesantes de formación a través de TIC y las proponen a otros grupos de destinatarios, es preciso señalar que lo que predomina en la web son ofertas onerosas y de dudable calidad pedagógica y epistemológica.

- **Innovación institucionalmente organizada.** En este caso, los proyectos de formación en la modalidad tienen un lugar de significativa importancia en la institución. No son cursos menores y acotados, sino propuestas amplias y de gran alcance, tanto en lo que respecta a las personas destinatarias, al tipo de ofertas – grado, posgrado, extensión, etc-, y a las áreas de contenido que abarcan. Algunas universidades desarrollan sistemas de bimodalidad, lo cual les permite a los alumnos elegir la forma de estudio que les resulta más apropiada. Otras instauran programas combinados para potencializar sus recursos humanos y materiales. Cuando las instituciones garantizan criterios de calidad para ambas modalidades, se minimizan los niveles de prejuicio en relación a la educación a distancia y virtual. Para ello se requiere contar con el apoyo de los administradores y del cuerpo de profesores, pues *“los rectores pueden soñar en grandes visiones de futuro, los vicerrectores*



*elaborar planes, y los decanos y jefes de departamento, tratar de llevarlos a la práctica, pero sin el apoyo del profesorado nada cambiará” (A. Bates, 2001)*

Los programas de formación docente acerca de las particularidades que asumen los procesos educativos mediados por TIC, constituyen un proceso de fundamental importancia para acordar criterios de trabajo cuando se trata de implementar innovaciones relevantes. Sin embargo, antes de enseñar a usar una determinada plataforma tecnológica y algún programa informático, hay que comenzar con la reflexión crítica acerca del porqué y para qué del uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, y su relación con el conocimiento. Sólo entonces tiene sentido capacitar en la utilización procedimental de una tecnología en particular.

La organización de reuniones periódicas con los diversos actores de la comunidad educativa para “mostrar y comentar” los propósitos y actividades del proyecto innovador, son instancias válidas que permiten explicar las diferentes etapas de su desarrollo, canalizar dudas y evitar juzgamientos apresurados por desconocimiento de los alcances de la propuesta. Asimismo, es importante que se pongan en marcha programas de investigación, para conocer el devenir de los procesos implicados en la innovación.

La institucionalización de la educación a distancia o virtual se basa actualmente en entornos flexibles para el aprendizaje distribuido, integrando una variedad de tecnologías y propuestas didácticas tanto sincrónicas como diacrónicas. Estos proyectos requieren que los gestores y equipos responsables tengan una visión clara acerca de lo que pretende la institución de nivel superior con la puesta en marcha de una innovación estructural. Se necesita contar con apoyo político sostenido en todas las etapas, y con un presupuesto acorde a las actividades programadas. Además, dado que la formación virtual desde TIC no suele reconocer fronteras políticas ni geográficas, los administradores deben estar preparados para responder a demandas de sectores amplios y diversos de la población.

### ***Algunas conclusiones***

La innovación referida a procesos educativos mediados por tecnologías es un camino sin retorno en las instituciones de nivel superior. Pero todo cambio origina conflictos, marchas y contramarchas. Existen rutinas, ritos, y prácticas ortodoxas en las instituciones que dificultan el desarrollo de propuestas alternativas de educación a distancia o virtual. En estos nuevos escenarios, la mera modernización de la universidad a través de la introducción de TIC para el aprendizaje no siempre constituye una propuesta de cambio y ni el replanteo de sus propósitos. Muchas veces los cambios son sólo cosméticos, y este afán de globalización primermundista oculta bajo nuevas etiquetas pedagógicas más de lo mismo, pero exhibido en una vitrina tecnológica. En la educación virtual o a distancia, la innovación situada en instituciones convencionales requiere contar con una comunidad educativa receptiva a sus principios fundacionales, tendentes a lograr una mayor democratización en el acceso a la educación superior mediante la organización de propuestas más flexibles para el estudio. Los referentes políticos de la institución deben garantizar la sustentabilidad de los proyectos innovadores en la modalidad, gestionando los recursos necesarios y creando condiciones apropiadas para que los mismos tengan márgenes de tiempo suficiente para su desarrollo. Las luchas por intereses opuestos en pos de mantener feudos intactos son inevitables en una institución convencional que quiere incorporar otras estrategias didácticas utilizando tecnologías. Sin embargo, son numerosas las experiencias actuales que nos muestran buenas prácticas pedagógicas en la modalidad, las cuales han logrado enraizarse en las instituciones como propuestas innovadoras de envergadura, a partir de los votos de confianza de docentes, alumnos y administradores.

## **Bibliografía**

- . Ardiles M, Barsce C y Paulín H (1999) *"Reflexiones sobre un proceso de intervención. Un intento de producir las voces de los autores"*, en: Revista Ensayos y Experiencias Nº 27, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- . Bates A. (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*, Gedisa, Barcelona
- . Biddle B, Good T y Goodson I. (2000) *La enseñanza y los profesores III*, Paidós, Buenos Aires
- . Bourdieu P. (2000) *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires
- . Bourdieu P. (2003) *Campo de poder, campo intelectual*, Quadrata, Buenos Aires.
- . Coicaud S y Ortega Carrillo J.A. (2007) *"Escuelas en Red y Ciberescuelas"*, en: Ortega Carrillo J.A. y Chacón Medina A. (Coord.) *Nuevas Tecnologías para la Educación en la Era Digital*, Ediciones Pirámide Anaya, Madrid.
- . Coicaud S. (2000) *"La colaboración institucional en la educación a distancia"*, en: Litwin E. (comp), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- . Coicaud S. (2001) *"Análisis crítico de un curso interinstitucional de educación a distancia"*, en: Revista RUEDA de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina Nro 4, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires
- . Fernández L. (1996) *Instituciones educativa. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires
- . Foucault M (1989) *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- . Giroux H. (2006) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, Buenos Aires.

- . Litwin E. –comp.- (2005) Tecnologías educativas en tiempos de Internet, Amorrortu, Buenos Aires.
- . Hargreaves A. (1996) Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Morata, Madrid
- . Popkewitz T. (1994) Sociología política de las reformas educativas, Morata, Madrid.
- . Sancho Gil J. –coord.- (2006) Tecnologías para transformar la educación, Universidad Internacional de Andalucía, Akal, Madrid.
- . Stenhouse L (1987) Investigación y desarrollo del currículo, Morata, Madrid