

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA: UNA VISIÓN INTERNACIONAL

Prof. Dr. José Luis García Garrido
UNED, Madrid

1. RASGOS ESENCIALES DE LAS UNIVERSIDADES A DISTANCIA

La diversidad de estilos ha sido una constante de la vida universitaria. Sobre todo en determinados países, en los que la influencia cartesiana se ha manifestado quizá con más fuerza, nos hemos acostumbrado a entender la universidad en un sentido demasiado unívoco.

Cuando, todavía en pleno siglo XII, empiezan a atisbarse los primeros síntomas de vida de la institución universitaria, nos encontramos ya con una evidente diversidad de modelos institucionales. Sería erróneo afirmar que surge primero una universidad determinada y que se expande a continuación ese modelo institucional, contagiosamente, por toda la piel de Europa. Por el contrario, si atendemos a la tipología de las universidades primitivas observamos que todas ellas, o al menos las más representativas, nacen con una acusada personalidad institucional, con rasgos diferenciadores sumamente importantes. Bolonia, por ejemplo, es fundamentalmente, en su inicio, una compleja comunidad de estudiantes adultos procedentes de diversos países, en su mayoría clérigos, dedicados de modo principal al estudio del Derecho. París, por el contrario, atrae principalmente a alumnos jóvenes, deseosos sobre

todo de profundizar en temas teológicos y filosóficos. Oxford recoge fundamentalmente a alumnos ingleses, muchos de ellos expulsados de París por motivos políticos, y tendrá desde muy pronto especial predilección por la ciencia experimental. Salerno y Montpellier se harán famosas por sus estudios de medicina. Si nos fijamos en aspectos organizativos, Salamanca tendrá un apoyo inicial de la autoridad civil con el que no contaron otras universidades.

En resumidas cuentas, observamos la existencia de muchos rasgos diferenciadores en la primitiva vida universitaria. No quiero decir con esto que sea más correcto o más propio hablar de «universidades» que de «universidad». Pese a esa rica diversidad de formas institucionales y de estilos, la universidad primitiva se presenta también como una institución homogénea, fruto espléndido de una serie de factores históricos entre los que destacan el progreso de los estudios y el auge de los gremios o corporaciones. Por lo demás, al correr de los años esas universidades primeras irán también padeciendo influjos mutuos y una consecuente tendencia a la adopción de pautas análogas (rara vez idénticas) de funcionamiento. Pero esto no impide la permanente presencia del factor «diversidad» en la historia de las instituciones universitarias, diversidad que, ciertamente, se ha acentuado en nuestro tiempo ¹.

Algo similar ha ocurrido también en el siglo XX con el nacimiento de las universidades a distancia o, si se prefiere, con la adopción de la enseñanza a distancia en el ámbito universitario. Puesto que se trata de instituciones surgidas en un período histórico caracterizado de modo especial por una vocación a la vez *democrática* y *tecnológica*, las diferencias existentes entre las nuevas instituciones y las antiguas, y aún dentro del conjunto de las nuevas instituciones, no han radicado principalmente en sus *formas de organización* institucional o en los *contenidos* de sus enseñanzas, aunque podamos observar también diferencias en función de estas cosas.

Las diferencias fundamentales con respecto a las instituciones tradicionales han provenido de la conjunción de esos dos factores que en tan gran medida caracterizan a nuestro siglo. La vocación *democrática* se ha traducido en la adopción del principio de *apertura de las enseñanzas* a masas de población hasta entonces ajenas a una formación de nivel superior, lo que supone sin duda una clara renuncia al elitismo universitario tradicional. Es este rasgo el que con frecuencia ha sido destacado en la denominación misma («universidad abierta») de muchas de las nuevas instituciones. La vocación *tecnológica* ha llevado, por su

¹ No es, sin embargo, un fenómeno «exclusivo» de nuestro tiempo, como algunos estudiosos deducen interpretando quizás apresuradamente el concepto de «multiversidad» (*multiversity*) sugerido por Kerr. Cfr. C. KERR, *The Uses of the Universities*. New York, Harper Torchbooks, 1966.

parte, a la adopción de las modernas *técnicas de información y comunicación*, lo que supone el abandono de la «situación de aula» o de lección como técnica habitual de enseñanza. Tan esencial es este rasgo que son también muchas las nuevas instituciones que lo han hecho prevalecer en su denominación propia. En este sentido, cabe hablar de una *metodología a distancia* contrapuesta a la tradicional metodología de carácter presencial, siempre que se tenga en cuenta que no se trata, en realidad, de una metodología, sino de una pluralidad de técnicas metodológicas.

Pero es conveniente ocuparse por separado de estos dos rasgos que definen sustancialmente a nuestras instituciones, y percatarse de la diversidad de enfoques con que ambos han sido considerados.

2. ENFOQUES SOBRE EL PRINCIPIO DE «APERTURA DE LAS ENSEÑANZAS»

No es preciso prodigar argumentos para demostrar lo que resulta obvio: el influjo que, en las universidades abiertas y/o a distancia, ha tenido la democratización de la enseñanza superior. Por el contrario, sí parece interesante reparar en que esta vocación democratizadora no ha sido vivida de modo uniforme por las nuevas instituciones. Podemos observar la existencia de al menos tres enfoques netamente distintos, a pesar de que en ocasiones se manifiestan en el seno de una misma institución, sucesiva e incluso simultáneamente.

Podríamos catalogar al primero de ellos como «enfoque de expansión cuantitativa». Tiene a su base la convicción de que, en un momento dado, las instituciones de enseñanza superior de un país determinado no pueden ni deben (por sus criterios selectivos) dar abasto ni al fuerte incremento de la demanda de estudios superiores ni quizá tampoco a la necesidad de preparar cuadros para determinadas profesiones. Se conciben entonces *programas* de expansión que, sacando el máximo partido de los recursos propios, puedan satisfacer o por lo menos paliar la creciente demanda o las necesidades existentes. En general, estos programas, organizados al principio por universidades o instituciones convencionales, van dirigidos a potenciales alumnos de la enseñanza presencial, es decir, a jóvenes que por razones varias no pueden ingresar en aquéllas. El *quid* de estos programas no es por tanto el de dar una «segunda oportunidad», sino una «primera oportunidad» a quienes de hecho no la han tenido por variadas razones. En esta línea podríamos situar las experiencias de enseñanza superior «por correspondencia» habidas en la Unión Soviética, Polonia y otros países del Este europeo.

Las «universidades abiertas» o «a distancia» creadas o proyectadas alrededor de 1970 en los países industrializados incluyen también entre sus objetivos este de responder a la fuerte demanda de enseñanza superior, sirviendo también de aliviadero a las insuficientes universidades convencionales; sin embargo, el enfoque que estas instituciones tienen de la «apertura de las enseñanzas» y de la democratización de la educación superior pretende desde muy pronto situarse en una óptica bastante distinta, como después veremos. Por el contrario, el enfoque de «expansión cuantitativa» será el eje sobre el que se constituyan la mayor parte de las «universidades abiertas» creadas en los países en desarrollo. De ahí que sea conveniente hacer una breve parada en ellos.

La importancia de las acciones de desarrollo educacional previstas en estos países ha recomendado la creación no ya de programas, sino de instituciones propiamente dichas, dedicadas a la enseñanza superior a distancia. Ese fue el caso de la «Universidad Libre» creada en Irán en 1974 y por desgracia abolida cuatro años después, cuando apenas había iniciado sus actividades. Entre sus objetivos figuraban los dos que han sido aquí mencionados: satisfacer la creciente demanda de estudios superiores y formar profesionales competentes en determinadas áreas de especial necesidad (concretamente, en su inicio, formación de docentes y de personal técnico sanitario). Pese al numeroso grupo de personas que se inscribieron en el segundo semestre de 1978 (casi 6.000), la nueva política de integrismo islámico cortó de raíz esta prometedora y brevísima experiencia.

Otros países asiáticos han conocido, en este aspecto, mejor suerte. Ese ha sido el caso, en Pakistán, de la Universidad Abierta Allama Iqbal, que comenzó también sus actividades en 1974, teniendo como objetivo prioritario la formación de los docentes que necesitaba urgentemente el país para hacer posible la generalización de la enseñanza primaria tanto a través de la escuela como mediante tareas de alfabetización; hoy cuenta con más de 65.000 estudiantes, inscritos en diversos programas, no siempre de nivel superior. La Universidad Abierta de Sri Lanka, que inició su andadura en 1980 sobre la base de otras instituciones preexistentes, se ha movido también en la dirección de atender preferentemente sectores de especial interés para el desarrollo del país (en este caso, profesiones tecnológicas y formación docente), y cuenta hoy con unos 14.000 estudiantes. Realmente espectacular ha sido el crecimiento de la Universidad Abierta Sukhothai Thammathirat, en Tailandia, que atiende a casi 400.000 alumnos en diferentes sectores y modalidades y que, como escribe Prasad, «ha democratizado la educación y proporcionado oportunidades educativas a muchas personas que no pudieron tener acceso a las universidades convencionales» ².

² D. RAVINDRA PRASAD: «The Sukhothai Thammathirat Open University», en G.

Con patente voluntad de absorber la fuerte y creciente demanda de estudios superiores nació también, hace ahora cinco años, la Universidad Terbuka, de Indonesia, que prevé llegar a los 500.000 alumnos a mitad del próximo decenio. Parecida suerte aguardará, probablemente, a la aún más joven Universidad Nacional Abierta Indira Gandhi, en la India, inaugurada brillantemente a finales de 1985.

Entiendo que muchos de los *programas* de enseñanza a distancia promovidos por universidades latinoamericanas obedecen igualmente al deseo de expandir cuantitativamente la facilidad de acceso a los estudios superiores. Puesto que las personas a quienes van dirigidas estas palabras conocen perfectamente las numerosas experiencias del continente, van a perdonarme que omita una referencia particularizada a las mismas. Basta recordar el caso, ciertamente expresivo, del Sistema de Universidad Abierta dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México. De otro lado, las universidades a distancia especializadas del continente, es decir, la UNA venezolana y la UNED costarricense, siguen dedicando importantes esfuerzos a dar respuesta a una demanda de solicitudes que las universidades convencionales no están en disposición de acoger³.

Especial atención merece el caso australiano. Como es más que sabido, Australia es uno de los países que mayores recursos dedican a la enseñanza superior a distancia, pese a no contar de hecho con ninguna universidad especializada sólo en esta modalidad. Dadas las características geográficas del país, está claro que la importante democratización habida en el ámbito de la enseñanza superior no hubiera sido posible sin el contributo que han prestado a la enseñanza a distancia universidades como las de Queensland, New England, Macquary, Murdoch y Deakin (la más joven de todas). No olvidemos que en ellas el porcentaje de alumnos a distancia suele ser tan grande o mayor que el de

Ram Reddy (ed.): *Open Universities: The Ivory Towers Thrown Open*. New Delhi, Sterling Publishers, 1988, p. 233.

³ POPA-LISSEANU ofrece un cuadro comparativo de objetivos en el que no incluye a las citadas Universidades latinoamericanas dentro de la casilla «descongestión de universidades tradicionales». Se debe esto a que, efectivamente, los documentos legales por los que se rigen dichas universidades (por ejemplo, el art. 2 de la Ley costarricense de 22 de febrero de 1977) no aluden explícitamente a este objetivo. Cfr. D. POPA-LISSEANU: *Un reto mundial: la educación a distancia*. Madrid, UNED, 1986, pp. 110-111. Parece claro, sin embargo, que era y es intención fundamental de estas universidades cubrir ese objetivo. Como en otro lugar destaca Casas Armengol, el funcionamiento de los sistemas de educación a distancia «puede permitir que las universidades tradicionales de América Latina, que ahora se encuentran generalmente desbordadas por crecimientos matriculares exagerados y violentos, en los niveles iniciales de pregrado, logren en un futuro recuperar una escala más racional...» («Concepción, justificación y viabilidad de los sistemas de educación superior a distancia en América latina», en F. PEREIRA [ed.]: *La educación a distancia en América Latina*, Vol. I. Caracas, UNA, 1987, p. 20).

alumnos presenciales (en la Universidad de New England se acerca al 75 por 100).

Supongo que basta toda esta larga serie de experiencias para demostrar el fuerte impacto que ha tenido ese enfoque denominado aquí «de expansión cuantitativa». Como ya dije, se trata de un enfoque que de alguna manera y en algún momento ha estado presente en la creación de todas las instancias de esta modalidad.

Nos corresponde ahora reparar en el considerado como segundo enfoque del principio de «apertura de las enseñanzas», cuya idiosincrasia reside, a mi juicio, no tanto en dar respuesta a demandas de expansión como en la «búsqueda de nuevas clientelas», en la «oferta de altas enseñanzas», en la incitación a una «segunda oportunidad» de realizar estudios superiores. Es un paso más, dentro de la democratización de la educación superior, puesto que ya no se trata sólo de responder a la fuerte demanda, sino incluso de facilitarla, de acrecentarla, de enriquecerla con ofertas nuevas. En esta perspectiva se han situado preferentemente las universidades a distancia existentes en los países industrializados. Parece claro el empeño que ponen todas ellas en no ser consideradas como un aliviadero de las universidades presenciales, en no convertirse en el refugio al que en último término pueden acudir los jóvenes que no encuentran plaza en éstas. Y puesto que la mayor parte de quienes se inscriben en ellas poseen ya una profesión (a veces de formación universitaria), los programas ofrecidos por las nuevas instituciones apuntan cada vez más a ofrecer unos «segundos estudios» o una formación complementaria, incluso a nivel de postgrado.

También ha ejercido cierto influjo en los países industrializados el «tercer enfoque» al que deseo referirme, y que considero típicamente norteamericano. Como ha visto lúcidamente Palomba⁴, este enfoque tiene su punto de partida en el tradicional aprecio de las universidades norteamericanas hacia el «aprendizaje independiente» (*open o independent learning*), aprecio que las ha llevado a interesarse por proporcionar al individuo no una suerte de programa universitario estandarizado, sino uno específico, hecho a la medida de las necesidades y de los intereses de ese individuo concreto, basado en unas «competencias» específicas (*competency based*).

Eso fue, por ejemplo, lo que intentó hacer la Universidad de Wisconsin mediante sus *extended degree programs*, que, en buena parte, deben ser considerados como programas de aprendizaje a distancia propiamente dichos. Especial mención merecen también los *Independent Study Courses* organizados por el Empire State College de la Universidad de New York, la cual cuenta, desde 1979, con un productivo Cen-

⁴ D. PALOMBA: *Università a distanza: una prospettiva per l'Europa*. Roma, La Nuova Italia, 1988, pp. 87-93.

ter for Distance Learning. Las experiencias que, desde 1972, viene realizando la Universidad de Maryland están ciertamente en la misma onda, aunque han llegado sin duda más lejos, al contar el University College de esta universidad con una específica *Open University Division* que ofrece estudios total o parcialmente a distancia para diversas titulaciones humanísticas y tecnológicas. La existencia, además, desde 1980, del *National University Consortium*⁵, que proporciona emisiones televisadas vía satélite a una veintena de instituciones adscritas (aunque no directamente a los estudiantes) está sirviendo también considerablemente a expandir la idea de una enseñanza «parcialmente» a distancia, una enseñanza que en definitiva mezcla la atención a distancia con la atención presencial.

Es quizá esta propensión a concebir los estudios a distancia como una forma de «enseñanza universitaria individualizada» la que parece hacer fracasar, uno tras otro, todos los proyectos habidos hasta el momento, en los Estados Unidos, de crear «universidades abiertas» separadas, especializadas. El Estado de Nebraska ha sido, en este punto, el que parece haber puesto mayor empeño. Desde 1971, mediante el interesante proyecto denominado SUN (State University of Nebraska), se pretendió abocar a la creación de una Open University propia. El enorme costo del proyecto (que quería tener a la TV como soporte básico) recomendó después la participación de otros Estados vecinos, y se llegó así a la concepción de la UMA (University of Mid America) que inició sus tareas ofreciendo varias carreras o estudios e hizo gala de gran originalidad en algunos de sus planteamientos metodológicos (por ejemplo, la utilización de la prensa local para la impresión de las «lecciones» o textos escritos). Con todo, la UMA hubo de cerrar sus puertas en 1982, dejando una vez más constancia de lo difícil que es, en los Estados Unidos, montar una universidad abierta. La clave de estos fallidos intentos se halla quizás en que, como escribe Palomba,

«el enfoque estadounidense con respecto a la "apertura de la enseñanza" no tiene en cuenta tanto el problema de encontrar los medios para "llevar" la enseñanza universitaria a estudiantes adultos que trabajan y tienen obligaciones familiares como el problema de crear un tipo de estudios universitarios que parta de las exigencias y competencias específicas de cada estudiante»⁶.

⁵ Tras la entrada en el consorcio de la Athabasca University y del Open Learning Institute, ambos del Canadá, el nombre de la red ha pasado a ser el de International University Consortium for Telecommunications in Learning.

⁶ D. PALOMBA, *op. cit.*, p. 92.

En cualquier caso, es patente que este enfoque norteamericano posee un gran atractivo y, por eso, ha venido y viene también parcialmente influyendo en universidades a distancia de todo el mundo, especialmente en los países desarrollados. Prevalece en éstos, de todas maneras, el que denominé «segundo enfoque», el cual ha demostrado ser un punto de partida mucho más sólido y estable que el norteamericano (especialmente por su mayor realismo financiero y organizativo) para el futuro desarrollo de la enseñanza superior a distancia.

El principio de «apertura de las enseñanzas» ha llevado aparejado como norma general la concesión de ciertas facilidades para el ingreso de alumnos en las nuevas instituciones; o por lo menos, la eliminación de los criterios rígidos que casi siempre adoptan las universidades e instituciones convencionales. Con todo, también en este punto manifiestan las nuevas instituciones una rica diversidad de planteamientos, de la que nos haremos muy brevemente eco.

Mientras la *Fernuniversität* practica, para las carreras o estudios regulares, un sistema de acceso casi tan restringido como el de otras universidades alemanas, la *Open Universiteit* holandesa facilita en gran manera el acceso de los estudiantes a cursos mucho menos formales o tradicionales, más en la línea de la institución británica (que, no obstante, tiene en este punto perfiles propios). La UNED española parecería, en principio, más próxima en este punto a la *Fernuniversität*, pero no debe olvidarse que muchos de sus alumnos acceden a ella gracias al Curso de Acceso Directo organizado para los alumnos mayores de 25 años que no poseen estudios secundarios previos. Tanto la UNA venezolana como la UNED costarricense exigen a sus alumnos la misma titulación secundaria exigida por las restantes universidades. En el otro extremo se sitúan algunas instituciones como la Athabasca University, de Canadá, que exige a los candidatos sólo el haber cumplido 18 años y practica, en consecuencia lo que podríamos llamar «matriculación libre» (sin necesidad de diplomas que atestigüen estudios anteriores). La Everyman's University de Israel tampoco requiere, en principio, diploma de estudios secundarios, si bien organiza cursos previos de carácter preuniversitario que, aunque voluntarios, son bastante solicitados. Por lo que se refiere a la mayoría de las instituciones del continente asiático, el hecho de que con frecuencia impartan también enseñanzas que no son propiamente de nivel universitario hace que sus criterios de admisión sean bastante flexibles y abiertos. Pienso que bastan estos cuantos ejemplos para atestiguar la diversidad de planteamientos existente.

3. ENFOQUES SOBRE LA ADOPCIÓN DE TÉCNICAS METODOLÓGICAS

Es hora de pasar ya al que he considerado como segundo rasgo esencial de las nuevas instituciones. Aunque una aproximación inicial podría sugerir lo contrario, en el tema de las técnicas metodológicas utilizadas se ha llegado hoy a criterios bastante homogéneos. Lo que no significa que hayan desaparecido las disparidades en la preferencia por unas técnicas o por otras.

La aparición de las diferentes técnicas fue bastante rápida, aunque paulatina. Al inicio, en tiempos ya relativamente lejanos, se impuso sobre todo la modalidad de enseñanza *por correspondencia*, en general bajo el aliento de determinadas instituciones de tipo tradicional, como fue por ejemplo el caso, todavía en el siglo pasado, de la metodista Illinois Wesleyan University, de Bloomington. En Europa occidental, este tipo de acciones suscitó escaso interés entre las universidades tradicionales, mientras que, por el contrario, se desarrolló abundantemente en la Unión Soviética. Es de justicia recordar que, ya en el año escolar 1940-41, existían en la Unión Soviética nada menos que 200.000 alumnos inscritos en estudios de enseñanza superior por correspondencia, cuando, en el mismo año, los inscritos en estudios superiores de carácter presencial eran no más de 500.000. Otros países de Europa Oriental adoptaron pronto, igualmente, programas parecidos.

Sin embargo, no fue esta tipología inicial de la *enseñanza por correspondencia* la que principalmente provocó el nacimiento de las universidades a distancia en cuanto instituciones distintas, separadas, ajenas a las instituciones tradicionales. La idea de crear instituciones distintas se debió sobre todo al enorme progreso operado, a mediados del siglo XX, por la tecnología de las comunicaciones, y especialmente por la televisión. La radio contribuyó también, sin duda, pero en menor escala, como lo demostró la experiencia francesa. En Francia, algunas facultades humanísticas y jurídicas, pertenecientes a varias universidades convencionales, constituyeron en los años sesenta lo que primero se llamó *Radio-Propédeutique* y más tarde *Radio-Université*. La posesión de un estudio radiofónico no suponía mayor inconveniente para las universidades tradicionales, que veían con frecuencia en él un medio de difusión cultural y, en el mejor de los casos, de incitación a los estudios. Los *Centres de Télé-Enseignement Universitaires* (CTUs), como actualmente se llaman, han sufrido después una notable evolución; pero su historial inicialmente «radiofónico» ha condicionado de modo determinante la actual estructura francesa de enseñanza superior a distancia y ha sido una de las causas que han impedido, en definitiva, la aparición en el país de una o de varias «universidades a distancia» propiamente dichas.

Con las técnicas televisuales no podía ocurrir lo mismo. Obviamente, la idea de aplicar la televisión a la enseñanza en sus diversos niveles parecía exigir la creación de instituciones apropiadas, escasamente compatibles con las de tipo convencional. El influjo de experiencias como las del Chicago TV College, que inició sus programas en 1956, fue sin duda decisivo. En los Estados Unidos, algunas universidades (Maryland, New York, Indiana, Nebraska, etc.) crearon importantes unidades de enseñanza a distancia con un soporte metodológico fundamentalmente televisivo, pero fue necesario que tales unidades, por su particular idiosincrasia, debieran funcionar de modo bastante separado al de las universidades que las cobijaron. En Europa, el primer gran proyecto de universidad a distancia, adoptado en Inglaterra, se denominó en un principio *University of the Air*, aunque aceptaría poco después el nombre definitivo de *Open University*. Independientemente de cualquier otra consideración, esto descubre una primitiva predisposición a utilizar en principio, como soporte básico, el conducto audiovisual. Lo mismo ocurriría en algunos países del continente asiático. En Japón, la idea de una Universidad del Aire empezó a ser acariciada muy tempranamente, en 1965, aunque se tardaría bastantes años en hacer realidad la actual *Hoso Daigaku*. En China, la Revolución Cultural interrumpió abruptamente algunas interesantes experiencias de enseñanza superior mediante la radio y la televisión iniciadas en los primeros años sesenta; pero posteriormente, en 1979, la modalidad elegida para servir de base a los estudios superiores a distancia fue, una vez más, la audiovisual; surge así la *Dianshe Daxue*, o Universidad Central por Radio y Televisión.

Sin embargo, aunque fueron las modernas técnicas de comunicación audiovisual las que, como he dicho, provocaron el nacimiento de las universidades a distancia como instituciones separadas, independientes, especializadas, se llegó bastante pronto a la convicción que el soporte audiovisual no bastaba por sí solo para alimentar un estilo verdaderamente universitario, verdaderamente adecuado a los estudios superiores. El giro dado, en este sentido, por la naciente *Open University* británica fue ya todo un aviso. Al igual que lo fue también la larga gestación de la universidad japonesa y el desarrollo experimentado por otras instituciones nacidas a lo largo de los años setenta en diversos continentes y contextos culturales.

Entiendo que, en este punto, la experiencia de la UNED española ha resultado de enorme importancia, como lo demuestra la evolución habida después en otros muchos países. La UNED española, quizá por su empeño (con frecuencia criticado) en ser sobre todo una universidad más entre las restantes universidades del país, acentuó los rasgos que la asemejaban a éstas por encima de sus rasgos peculiares. El material impreso fue acogido como soporte fundamental de unas enseñanzas que, por lo demás, eran de contenido similar al de las universidades

presenciales ⁷. Lo que no significa que se renunciara a un uso adecuado de las modernas técnicas de telecomunicación auditiva y visual. Por el contrario, se realizaron viajes de estudio y experiencias diversas para asegurar el apoyo de las más avanzadas tecnologías ⁸. Pero la verdad es que, dentro del conjunto de las primeras o pioneras «universidades a distancia», la española es quizá la única que opta decididamente por el material impreso como soporte metodológico fundamental, la única que se constituye básicamente, en principio, como una gran «universidad del texto impreso».

Esto podría parecer contradictorio respecto a la idea que expuse anteriormente: la de que no fue la «enseñanza por correspondencia», sino más bien el progreso de las telecomunicaciones audiovisuales el factor que más decisivamente influyó en el nacimiento de las «universidades a distancia» como centros separados. No hay sin embargo contradicción alguna.

En primer lugar, la UNED española no hubiera nacido probablemente como «institución separada» si su proyecto inicial no hubiera concedido un valor primordial a las modernas técnicas de comunicación audiovisual o, con otras palabras, si hubiera sido concebida sólo como una «universidad por correspondencia». Las restantes universidades españolas hubieran esgrimido que esa acción podían realizarla también ellas, sin necesidad de crear una universidad especializada. Y es de hecho lo que sucedió en no pocas reuniones del entonces llamado Consejo de Rectores (de Universidad), al inicio de los setenta. Quizá por eso, el artículo primero del Decreto que regula la creación de la UNED española declara con notable contundencia que la nueva universidad:

«impartirá enseñanzas a través de la radio, la televisión, las cintas magnetofónicas y videomagnéticas y cualquier otro medio análogo, y dirigirá el estudio de los alumnos mediante la correspondencia, reuniones periódicas en Centros regionales y otros sistemas adecuados» ⁹.

⁷ Para todos estos aspectos, puede ser provechoso consultar las apreciaciones de su primer rector. Cfr. M. GARCÍA GARRIDO: *La Universidad Nacional de Educación a Distancia. Su implantación y desarrollo inicial*. Barcelona, CEAC, 1976.

⁸ Tuve el honor de ser, en 1972, uno de los cinco componentes del grupo UNITEL, promovido por el Ministerio español de Educación y Ciencia y FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones), con el fin de estudiar las experiencias internacionales más notables en el uso de técnicas de telecomunicación aplicadas a la enseñanza universitaria a distancia. Un *Informe de Situación* fue publicado en julio de 1973.

⁹ Decreto 2310/1972, de 18 de agosto, artículo primero, epígrafe dos. MEC: *Colección Legislativa*, Madrid, 1972, p. 593.

Como puede observarse, la imagen que inicialmente se presenta de la UNED española es más la de una «universidad del aire» que la de una «universidad por correspondencia». De hecho, la correspondencia era vista sólo como un medio auxiliar «para dirigir el estudio de los alumnos». Tras el proyecto primitivo hubo desde luego una evolución, completamente favorable a la utilización del material impreso como soporte fundamental. Pero, especialmente con mentalidad de hoy, «material impreso» y «correspondencia» son dos conceptos completamente distintos. El concepto de «correspondencia» está históricamente unido al de «envíos postales», y —sin ignorar la gran importancia que todavía tiene o puede tener en determinadas situaciones— pertenece más al pasado que al futuro.

Un análisis de las experiencias habidas en otros países y en otros continentes parece confirmar que el caso español no es un caso aislado o anómalo. Dejando aparte matizaciones de carácter histórico, el panorama actual de las «universidades a distancia» (es decir: de las instituciones específicamente dedicadas a esta modalidad) muestra que el vehículo fundamental del aprendizaje que se utiliza no es la imagen ni la palabra hablada, sino la palabra escrita, el *texto*, el material impreso, independientemente de que tal material se haga llegar a los alumnos «por correspondencia» o por otros medios.

Refiriéndose a la actual *Open University* británica (cuya inicial propensión hacia el soporte metodológico audiovisivo ha sido suficientemente puesta de relieve) escribe así Smith:

«La palabra impresa sigue siendo el más accesible y fácil medio de comunicación. No necesita un generador de potencia, puede ser fácilmente transportado, puede ser utilizado en una variedad de circunstancias y, lo que es de especial importancia, la mayoría de los adultos saben cómo utilizarlo. Los textos escritos por los miembros del equipo docente son, en consecuencia, el componente central de los cursos, y se espera de ellos que ocupen el 60 por 100 de la dedicación horaria de los estudiantes. ¹⁰»

Al describir las características fundamentales de la *Fernuniversität* alemana, Ram Reddy se limita a reconocer que «los estudios están basados principalmente en el material escrito» ¹¹, mientras que Otto Peters emplea argumentos sólidos para demostrar la oportunidad de esta elección metodológica:

¹⁰ SMITH, R. C.: «Developing Distance Learning systems - The UKOU Experiment: Some Lessons», en RAM REDDY, G.: *Open Universities...*, ya citada, pág. 239.

¹¹ RAM REDDY, G.: «The Fernuniversität». *Ibidem*, pág. 76.

«El principal medio de comunicación para la enseñanza (en la Fernuniversität) es el material impreso. Afortunadamente, el libro impreso ha sido un medio bien establecido y bien aceptado en nuestras universidades durante siglos. Además, cabe argüir que la abstracción del lenguaje escrito se adecúa más fácilmente a la enseñanza de contenidos científicos abstractos que, por ejemplo, la imagen sobre una pantalla de TV... Cuanta mayor abstracción alcanza uno en su enseñanza académica, más adecuada puede resultar la palabra escrita... ¹²»

También la *Open Universiteit* holandesa fundamenta y prevé seguir fundamentando sus enseñanzas en el material impreso, según manifiestan sus responsables y saben bien quienes han estudiado la institución ¹³. Naturalmente, el mismo fenómeno se produce a mayor abundamiento en las universidades o instituciones de enseñanza superior de corte tradicional que realizan también programas «a distancia», como puede ser el caso de las existentes en los países de la Europa Nórdica (Suecia, Noruega, Dinamarca) o en los de Europa Oriental, incluida la Unión Soviética.

Esto no significa, sin embargo, que todos estos centros (especialmente los dedicados sólo a enseñanza superior a distancia) hayan llegado a adoptar en este punto criterios semejantes. Pese al hecho evidente de que el material impreso se ha convertido en «soporte fundamental» en todos los casos hasta ahora aludidos, se producen diferencias importantes en la adopción de otras tecnologías de apoyo.

Entre las universidades a distancia europeas, es la británica la que sigue concediendo mayor importancia a la televisión emitida a través de antena, gracias a su temprana relación con la BBC. En el caso de la UNED española, el soporte radiofónico es bastante considerable. El empleo de grabaciones, tanto de audio como de vídeo, se hace cada vez más accesible a los alumnos en todas las instituciones del continente europeo. Por el contrario, el recurso a la tecnología informática en sus aplicaciones a la enseñanza (no así en las tareas de administración) se halla todavía en sus comienzos; la *Open Universiteit* holandesa realiza, por este medio, algunas de las evaluaciones a sus alumnos, y la *Fernuniversität* cuenta ya con interesantes experiencias, sobre todo en determinadas enseñanzas técnicas.

En otros países industrializados la situación parece ser bastante similar a la europea. En la Athabasca University canadiense se saca mu-

¹² PETERS, O.: «Tradition and Innovation: The Fernuniversität in Hagen». *Ibidem*, pág. 85.

¹³ Cfr., por ejemplo, PALOMBA, D.: *Università a distanza: una prospettiva per l'Europa*. Roma, La Nuova Italia, 1988, pág. 156.

cho provecho del teléfono como elemento de contacto individualizado con alumnos y de «tutorización». La utilización de la TV vía satélite está cobrando cada vez más relieve en instituciones y programas de enseñanza a distancia de los Estados Unidos y del Canadá, no tanto como directo medio de enseñanza a los alumnos cuanto como medio de intercambio de programas y «lecciones», que vienen grabados y utilizados oportunamente. La *Hoso Daigaku* japonesa realiza transmisiones directas de radio y televisión para sus alumnos, pero cuenta cada vez en mayor medida con que tales transmisiones sean grabadas en los «centros de estudios» y puestas a disposición del alumnado cuando lo solicite. En todas las universidades (y programas) a los que acabo de aludir se está dando poco a poco entrada al uso del ordenador en la enseñanza. Parecen ser también de gran interés las experiencias que vienen realizándose, en esta misma línea, en la Everyman's University de Israel.

En América Latina, aparte del material impreso, la radio sigue proporcionando un soporte importante a muchas acciones de enseñanza superior a distancia. En el continente asiático, algunos países continúan dando todavía mucha importancia a las emisiones por televisión, que, sin embargo, como ocurre particularmente en China, se limitan a difundir por la pantalla meras clases o lecciones presenciales.

En resumen, podríamos concluir que en materia de técnicas metodológicas la mayor parte de las instituciones de enseñanza superior a distancia tiende hoy a la utilización de *multimedia* con un firme apoyo en el *material impreso*. Con todo, es tan rápida la evolución tecnológica y son tan variadas las experiencias puestas en funcionamiento que se hace necesario, hoy más que nunca, un continuo intercambio de puntos de vista en todo este vasto panorama, tal y como se ha hecho realidad durante este Congreso de San José de Costa Rica.

4. MIRANDO AL FUTURO

En apenas veinte años, las acciones de enseñanza superior a distancia se han multiplicado de manera significativa en los cinco continentes, muchas veces asumiendo la forma de instituciones nuevas, especializadas. Aunque ideadas al final de una etapa de fuerte entusiasmo pedagógico, la realidad es que las nuevas instituciones han tenido que dar sus primeros pasos en una etapa bien diferente, en la que han prevalecido las dificultades económicas derivadas de una generalizada crisis y han menudeado las críticas, las incomprensiones, incluso las descalificaciones apriorísticas. Pese a todo, las universidades y los programas

de educación superior a distancia no sólo han pervivido, sino que han crecido espectacularmente en cantidad y en calidad. Es muy reconfortante observar cómo se reconoce, y no solamente en informes de personas directamente implicadas, que la preparación que proporcionan las universidades a distancia a sus alumnos es tan buena como pueda serlo la de las buenas universidades presenciales. Su futuro parece, en consecuencia, plenamente asegurado. Algunos rasgos de ese futuro pueden ser colegios si se observa la evolución operada en estos últimos años. Sin ánimo de exhaustividad, intentaré adelantar concisamente algunos de ellos.

4.1. La diversidad de planteamientos, que ha sido pauta común en la historia de las universidades y que ha encontrado un caldo de cultivo especialmente propio en las últimas décadas, seguirá probablemente marcando el rumbo de la enseñanza superior a distancia en los próximos tiempos. Tal diversidad se manifestará no sólo en la variada idiosincrasia de las instituciones consagradas específicamente a esta modalidad, sino en la existencia de numerosos programas, promovidos por universidades convencionales y por otras instituciones y caracterizados por versar sobre determinados saberes y campos profesionales y/o por la utilización preferente de una u otra técnica metodológica. En consecuencia, es previsible un aumento no sólo de la oferta de enseñanza superior a distancia en general, sino de la *variedad* de esa oferta. Obviamente, esto representará un nuevo reto que las universidades a distancia no tendrán más remedio que asumir, si no quieren anquilosarse en plena juventud institucional.

4.2. Como diferentes estudiosos han puesto de relieve, es igualmente previsible un acercamiento cada vez más marcado entre las instituciones convencionales y las especializadas en la modalidad abierta. La experiencia norteamericana y la experiencia australiana, cada una de ellas de muy diferente naturaleza, evidencian que una verdadera «apertura» de la enseñanza tradicional conduce casi necesariamente a la utilización de técnicas metodológicas que permitan llevar la enseñanza fuera del *campus*. Por el contrario, la necesidad que las universidades a distancia sienten de «individualizar» o, mejor aún, de «personalizar» su enseñanza y de proporcionar a los alumnos ese «ambiente universitario» que les falta y que tan positivo resulta, exigirá probablemente encontrar mayores espacios de encuentro entre profesores y alumnos (lo que no significa, ciertamente, una vuelta a la enseñanza presencial). En este contexto, es probable que tanto el término «presencial» como el término «a distancia» acaben por resultar escasamente significativos. En la nueva era de las comunicaciones, la «distancia»

puede dejar de ser definitivamente un obstáculo para la «proximidad», al menos en el terreno de la enseñanza universitaria.

4.3. En los países en desarrollo seguirá siendo necesario, probablemente durante largo tiempo, plantear las nuevas instituciones con un enfoque prevalentemente «de expansión cuantitativa». Sin embargo, parece claro que el enfoque que mejor ayuda a perfilar definitivamente el carácter propio de nuestras instituciones es el de incitar a nuevos estudios (nuevos para el estudiante; no necesariamente nuevos en general), el de abrir paso a nuevos cauces de profundización científica o profesional; el de proporcionar una verdadera «segunda oportunidad» a quienes no decidieron aceptarla antes. En esta misma línea, las universidades a distancia (sea cual sea el nombre que adopten en el futuro) deberían estar preparadas para ser verdaderos bancos de prueba de nuevos estudios, de nuevas competencias profesionales; instituciones, en suma, siempre abiertas a la innovación.

4.4. Las universidades a distancia constituyen una fehaciente prueba de que, en contra de las previsiones de Mac Luhan, la «galaxia Gutenberg» sigue gozante de excelente salud y no se halla en absoluto amenazada por la «cultura de la imagen». El texto impreso no ha logrado ser sustituido por la imagen televisada, sino que ha sido ésta la que, tras unos primeros escauceos exitosos, ha sido relegada a un segundo plano, todo lo interesante y prometedor que se quiera, pero secundario. Más aún: como recientemente ha expresado Umberto Eco con la agudeza que le caracteriza, las modernas tecnologías informáticas no han reemplazado ni intentan reemplazar la palabra escrita, sino, por el contrario, reforzarla, darle una agilidad de movimientos desconocida hasta ahora:

«Estamos en vías de volver a una época de alfabetización total y de lectura rápida... No nos dirigimos hacia una época de la imagen; hemos vuelto a la época de la escritura, a la época del ordenador, del videotel, de la conferencia televisada... La nueva alfabetización del ordenador debería estimular la producción y el hábito de consultar los libros...»¹⁴.

4.5. Ciertamente, esto no supone en absoluto un regreso a la «en-

¹⁴ Entrevista concedida a la revista *Magazine littéraire*, n.º 262, febrero 1989, p. 37.

señanza por correspondencia». El texto impreso estará prácticamente circundado de una constelación de medios, de *multimedia*, que encontrarán probablemente en la informática un canal unificador y simplificador.

4.6. Para terminar, entiendo que el papel histórico de la educación superior a distancia, en cualquiera de sus formas, es el de llevar a cabo ese cambio fundamental que la vieja (y en mi opinión perenne) universidad estaba necesitando para ajustarse al ritmo de los tiempos presentes y venideros. No hay que interpretar, por tanto, el nacimiento de las universidades a distancia como una especie de añadido, prolongación o ramal de la vida universitaria, sino como el síntoma institucional más importante del movimiento renovador de gran calado que el *alma mater*, por boca de sus mejores hijos, viene desde largo tiempo exigiendo.