

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia

Resumen

El presente artículo analiza la inclusión de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) y de la educación a distancia y virtual, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del 2018 en Córdoba y de los antecedentes en las anteriores CRES, especialmente en sus conclusiones, así como en sus Planes de Acción. Se analizan los contextos y significados de las CRES y se visualiza la evolución de los diversos enfoques, profundizándose en las posturas de los diversos actores en la CRES 2018. Se constata la presencia de un enfoque marcado por la desconfianza y la resistencia a la expansión de la modalidad, probablemente apoyado en una valoración de formatos de oferta presencial tradicionales, y una dinámica de la Conferencia marcada por una orientación general de poca valoración y atención a las crecientes transformaciones digitales.

Palabras clave: Educación a Distancia, Educación Virtual, CRES, Universidades, América Latina y el Caribe, Digital.

Abstract

This article analyzes the inclusion of new information and communication technologies (NICT) and of distance and virtual education, in the Regional Higher Education Conference (CRES) of 2018 in Córdoba and of the antecedents in the previous CRES, especially in its conclusions, as well as in its Action Plans. The contexts and meanings of the CRES are analyzed and the evolution of the different approaches is visualized, deepening in the positions of the various actors in the CRES 2018. The presence of an approach marked by distrust and resistance to the expansion of the modality is confirmed, probably supported by an appreciation of traditional face-to-face offer formats, and a dynamic of the Conference marked by a general orientation of little appreciation and attention to the growing digital transformations.

Keywords: Long Distance Education, Virtual Education, CRES, Universities, Latin America and the Caribbean, Digital.

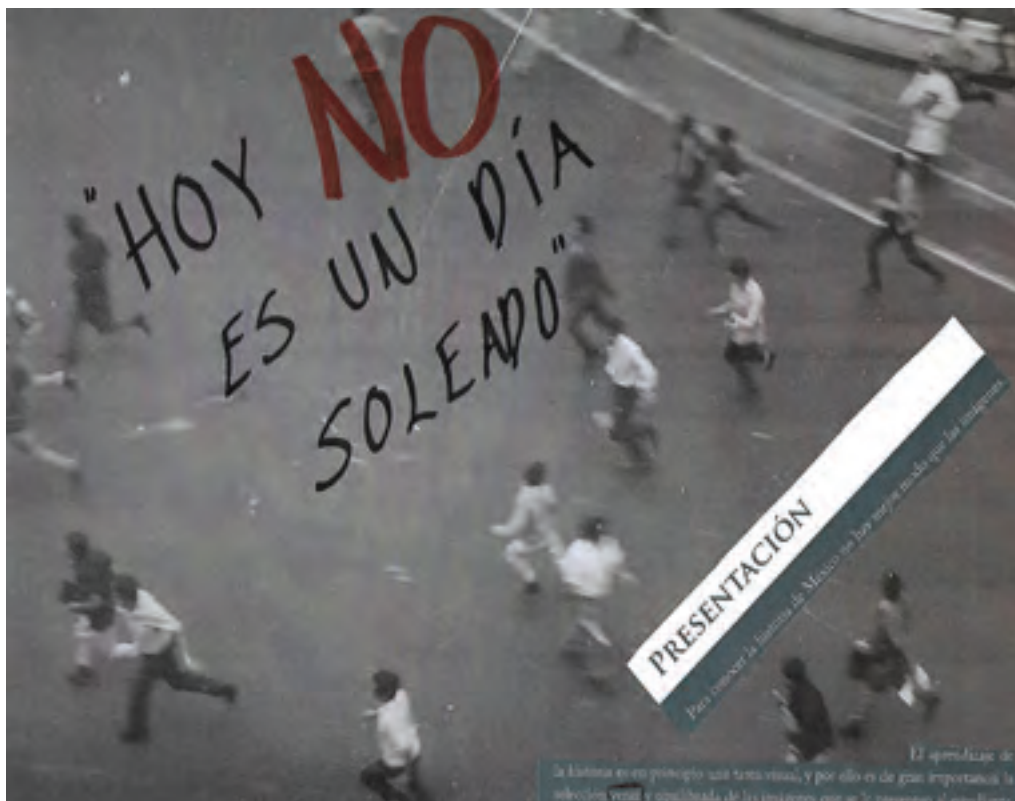
Las transformaciones en los sistemas de educación superior

Desde los años 80 y 90, la educación superior a escala global ha estado sometida a una transformación radical como resultado de una expansión de la cobertura, de la diferenciación institucional incluyendo una amplia oferta privada, por el aumento de la regulación pública y la pérdida de algunos niveles de autonomía y libertad de las IES, por el cambio de los estudiantes con el ingreso de nuevos sectores sociales así como la feminización importante, junto con la consolidación de sistemas de aseguramiento de la calidad y, entre ello, destacadamente por la expansión de la educación a distancia y el creciente uso de TIC en la gestión, la enseñanza y el aprendizaje.

Son cambios que han sido parte de transformaciones más amplias que se han ido desarrollando desde los años 70 en el modelo económico y social a escala mundial con el inicio de un nuevo ciclo tecnológico marcado por el avance de la digitalización y la microelectrónica, como de la transformación productiva de la región favorecida con la apertura comercial.

Este escenario marcó enormes cambios en los sistemas de educación superior desde la CRES 1996, pasando por la CRES 2008, y actualmente la CRES 2018, pero estas transformaciones no se han reflejado sustancialmente en las declaraciones finales. Mientras que la realidad se ha ido modificando, los enfoques se han mantenido, y especialmente en lo que atañe a la CRES 2008 y la CRES 2018.

En lo referido al objeto de este artículo, los cambios en las TIC en nuestras sociedades, caracterizados por una marcada digitalización de los procesos del trabajo impulsados por Internet y las computadoras móviles, el desarrollo de una nueva economía colaborativa, la expansión de nuevos mecanismos de creación de agregado de tipo digital en red y, con ello, nuevas competencias laborales, nuevas empresas y nuevos productos y servicios crecientemente apoyados en red, no fueron objetos de reflexión y consideración en su real impacto regional en la educación superior y en el desarrollo de políticas en la materia. En tal sentido, no se visualizan los fuertes desafíos de los sistemas educativos marcados por la creciente incorporación de componentes digitales, tales como recursos de apren-



dizaje, plataformas, inteligencia artificial, simuladores, cursos masivos abiertos y en línea, y múltiples sistemas de gestión y de trabajo colaborativo, cuya importancia no fue objeto de reflexión en su complejidad e implicaciones para la educación superior de la región de cara al siglo XXI.

Esta lucha por la hegemonía en el campo de las ideas y de la política se constituyó en el marco de la competencia política entre diversos enfoques y agendas institucionales en la CRES, que tendió a desvirtuar la realidad para poner como centro los deseos e intereses.

Este escenario de fuertes transformaciones no estuvo presente como desafíos intelectuales y contexto de políticas y fue soslayado en la Declaración Final, cuyo centro fue la mirada ya medio anacrónica al pasado de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 como referente intelectual y político. La agenda dominante fue reafirmar la continuidad con la historia pasada y obviar la pertinencia y el contexto de los actuales desafíos y realidades de la educación superior, para en tal mirada, legitimar el espacio de lo público, la resistencia a los mercados, la valorización de la enseñanza presencial, docente exclusivamente y catedrática, y obviar la existencia de lo privado, reafirmar una visión localista, carecer de enfoques innovadores en lo pedagógico y mirar la realidad predominantemente desde el prisma de un arquetipo ya obsoleto frente a la diversidad. Apenas lo multicultural, visto como saberes ancestrales, se salvó en ese enfoque tradicional.

La realidad, y mucho menos los cambios en las sociedades con el creciente entorno de la sociedad de información en red y por ende de los enormes desafíos de las universidades latinoamericanas para favorecer el desarrollo competitivo a escala global, no fue una mirada dominante del evento y por ende tampoco de la Declaración y del (borrador aún) de su Plan de Acción.

Se reflexionó bajo un enfoque de resistencia y de valorización del pasado, caracterizado por sistemas presenciales, catedráticos, públicos y nacionales, faltando una visión innovadora ante el futuro presente. El enfoque dominante fue nacional, presencial, docente, gratuito, autónomo, incluso sin contemplar la diversidad y los cambios crecientes en los sistemas de educación superior. Bajo este escenario quedó fuera del análisis y tanto de las conclusiones como de las propuestas, los nuevos paradigmas asociados a la educación digital, a los desafíos del uso de las tecnologías y de los cambios en los mercados de trabajo.

Los conflictos y tensiones de la CRES 2018

Las Conferencias científicas o académicas se constituyen en ámbitos de discusión de las fronteras del conocimiento y de construcción de consensos en determinada comunidad asociada a su campo epistemológico específico. Sin embargo, también como ha analizado Pierre Bourdieu en el marco de su enfoque sobre el campo científico y académico, son espacios de lucha por el poder donde el protagonismo intelectual de las ideas y de sus sustentadores se constituyen en el centro de los debates en la construcción de las hegemonías y legitimaciones.

La Conferencia de Educación Superior de la UNESCO, y sus Conferencias Regionales preparatorias asociadas, en este sentido no son exclusivamente ámbitos científicos de análisis por parte de comunidades científicas, sino espacios de lucha de poderes al interior del campo universitario. Esta lucha por la hegemonía en el campo de las ideas y de la política se constituyó en el marco de la competencia política entre diversos enfoques y agendas institucionales en la CRES, que tendió a desvirtuar la realidad para poner como centro los deseos e intereses. El diagnóstico incluso de la realidad quedó subsumido y deformado en el deseo o la utopía de una realidad diferente y por eso las conclusiones se movilaron alrededor de los diversos intereses sobre la realidad y sobre su devenir deseado.

Según sostiene Bourdieu, el campo científico (sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas) es el lugar de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la hegemonía

científica (afirmada como capacidad técnica), y que se reafirma como poder social y como dirección buscada o protegida de los aparatos institucionales del Estado o de la sociedad civil. Estos implican una asignación de recursos además asociada a la legitimación de las ideas y estas a su vez se apoyan en el reconocimiento de las aspiraciones personales e institucionales. Este reconocimiento y dominación de las ideas legitimadas institucionalmente, remiten también a la capacidad de hablar e intervenir más legítimamente en el campo universitario a través de los aparatos institucionales. Ello remite a la dominancia en las interacciones sociales del campo de poder y en la apropiación de los beneficios y espacios institucionales que se derivan de ese sistema institucional y personal de relaciones.

Las prácticas que buscan una legitimación o adquisición de una autoridad académica no se separan de la dimensión y problemática política de los conflictos por la dominación en el campo de las ideas.

Tal esquema de pelea por el poder en el campo de las ideas se reafirma y se retroalimenta gracias a su vez por los efectos de Mateo adicionales de obtención de beneficios futuros. En tal sentido, la lucha en el campo académico y científico crea beneficios personales y supone beneficios futuros. En tal sentido, no existe en la competencia académica o en la discusión intelectual al interior de un campo específico meramente una representación social o un poder simbólico, sino que reafirma el rol sociopolítico en las diversas estructuras de gobernanza institucionales donde actúan los actores. Las prácticas que buscan una legitimación o adquisición de una autoridad académica no se separan de la dimensión y problemática política de los conflictos por la dominación en el campo de las ideas.

Siguiendo este enfoque dominante, los conflictos epistemológicos son siempre conflictos políticos y se asocian a imponer agendas, obtener niveles de representación, apropiarse de recursos u otros, y los conflictos intelectuales son predominantemente conflictos sociales, que a la vez remiten a intereses específicos individuales o grupales. Bajo este marco, la CRES 2018, como también las anteriores, pero tal vez con mayor intensidad ante la mayor tensión política en nuestras sociedades, se constituye en un ámbito de lucha al interior del campo de la educación superior entre algunos de sus actores protagónicos. En esta lucha –de impulsos y resistencias al cambio tecnológico y la plena incorporación de las TIC a la educación - un rol destacado tienen aún los actores monopólicos del pasado, cuyo paradigma se ha construido al calor del modelo presencial de educación carente de tecnologías de comunicación, como han sido las universidades autónomas públicas a excepción de unas muy pocas que o son de distancia o tienen una relativa cobertura de cursos a distancia o virtuales.

En este contexto, pero no solo referido al uso de las TIC en educación superior, cabe analizar la existencia de una multiplicidad de agendas en la CRES 2018, entre los distintos actores, que con diversa hegemonía en las definiciones de la organización, los informes, los participantes, las relatorías, y finalmente de las conclusiones y de su Plan de Acción, han buscado imponer sus paradigmas y resistir la inclusión de otras visiones y perspectivas. La increíble existencia de dos Declaración circulando, más allá de muy sutiles diferencias, expresan algunos matices en la hegemonía institucional de los actores dominantes de la Conferencia, con distintos grados de consenso alrededor de bloques de poder conformados al interior de la CRES y de sus organizadores. Si bien tales Declaraciones no representan la diversidad de actores o la diversidad de la educación superior de la región, sí están insertas en el contexto de estas diferenciaciones.

Si bien la realización de la CRES estuvo marcada por la construcción de un espacio previo amplio de reflexión con una relativa diversidad de actores académicos y/o sociales, – o al menos de una aceptación de participación de varios de ellos - e incluso de la definición de una metodología específica de construcción de los debates y de mecanismos para alcanzar

los consensos y las conclusiones, las dinámicas reales estuvieron marcadas por tensiones entre los diversos espacios de poder tanto de los organismos convocantes y decisionales, de las estructuras de alianzas existentes, así como entre los diversos organismos representativos de la vida universitaria que pudieron ser parte de la agenda. Durante el evento ello se visualizó en múltiples momentos: entre discursos coordinados con iguales introducciones y proclamas; efusivas acciones transmitidas en vivo de discursos estudiantiles; histriónicas intervenciones electorales rectorales, apoyadas en continuos aplausos de estudiantes acarreados de apoyo desde otros países; referencias articuladas de apoyo o de rechazo a dirigentes políticos o repetición encadenada de contenidos y propuestas, entre otras múltiples dinámicas de las asambleas universitarias.

Sin embargo, más allá de estas prácticas típicas de asambleas estudiantiles latinoamericanas, el eje dominante de la preparación de la Conferencia, de su realización y conclusiones, estuvieron marcados por el contexto dominante epistemológico alrededor de la idealización de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, así como por conflictos políticos – y presupuestales- entre el gobierno Argentino y las universidades públicas de ese país, alrededor de los recursos presupuestales, entre partidos políticos especialmente de Argentina y Brasil. También el tradicional conflicto entre universidades públicas y gobierno, que derivó en que el gobierno argentino –cuyo ministro fue abucheado sin que las autoridades del evento se manifestaran - terminó excluyéndose de la participación en las conclusiones a pesar de haber colocado ingentes recursos económicos y ser uno de los cuatro organismos convocantes. En ese contexto, la hegemonía en la conducción del evento quedó localizada en dos de los cuatro convocantes, la Universidad Nacional de Córdoba y el CIN, en tanto la UNESCO – el otro convocante de la CRES- quedó posicionada en un distante y marginal segundo plano.

En ese contexto, la Declaración fue redactada por personas designadas por la Universidad Nacional de Córdoba y que representaban las mismas posiciones que las conferencias regionales de 1996 y 2008, que constituía el enfoque dominante, quizás de la realidad de los años 80, cada vez más distanciado de los enormes cambios en la realidad de los fenómenos universitarios, y especialmente de aquellos referidos a la incorpora-

ción de los nuevos paradigmas asociados al uso de las NTIC en la gestión, oferta y acceso al conocimiento. La Declaración ya nació con problemas de diversidad.

La Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) y las conferencias regionales de educación superior de América Latina de la UNESCO

Como referimos, en los años 90, los sistemas de educación superior a escala mundial, y también en menor dimensión los de los países en desarrollo, estaban sujetos a demandas de fuertes cambios en el contexto de la creciente mundialización de las economías, de la transformación de los mercados de trabajo y de la expansión de los conocimientos. Tal realidad llevó a los Estados Miembros de la UNESCO a convocar la realización por primera vez de una Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) para impulsar la modernización de los sistemas de educación superior a través de una reflexión de las tendencias mundiales que estaban procesando y la formulación de nuevas estrategias bajo un enfoque global para orientar a los países miembros a definir sus políticas nacionales.

En dicho contexto además, diversos organismos multilaterales como el Banco Mundial a escala global, o la CEPAL a nivel regional, comenzaban a plantear un conjunto de propuestas de acciones que afectaban incluso la vigencia de la propia UNESCO y que requerían ser contrastadas. La ausencia en la organización de los Estados Unidos, que se estaba constituyendo en una creciente referencia de los sistemas de educación superior a escala global, estaba afectando el tradicional rol hegemónico de la UNESCO en materia de educación y específicamente de educación superior. También es de destacar el avance en la conformación de la Unión Europea en 1993 con el Tratado de Maastricht que planteaba la necesidad de definir parámetros regionales de estandarización y articulación de los sistemas de educación superior nacionales de cara al creciente proceso de integración y de conformación de un mercado de trabajo único regional.

La propuesta de realizar una Conferencia Mundial de Educación Superior estuvo articulada a la realización previa de cinco conferencias regionales de educación

superior (CRES), siguiendo la estructura organizativa de la UNESCO en regiones, y que al mismo tiempo busca actualizar los Tratados de Reconocimientos de títulos firmados en la década del 70, que requerían ajustarse al nuevo escenario de movilidad profesional y de globalización de los mercados.

Dentro de las figuras jurídicas del derecho internacional, los Tratados se constituyen en los instrumentos más importantes en tanto son ratificados por los Congresos Nacionales. Las Convenciones por su parte constituyen una figura de rango inferior de compromiso por parte de los Estados Miembros y recaen en un ámbito específico su cumplimiento. A diferencia, las conferencias temáticas de la UNESCO entre las cuales se insertan la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), así como las conferencias regionales (CRES) de las regiones en las cuales se organiza la UNESCO, no constituyen un mandato para los Estados Miembros, ni son aprobadas por la Conferencia General de la UNESCO, sino que son ámbitos de consulta y de construcción de consensos. Sus conclusiones no constituyen un mandato incluso para la organización cuyos órganos de decisión es la Conferencia General en la cual son representantes exclusivamente sus Estados Miembros. Las conferencias mundiales, o las regionales, constituyen espacios de consulta de posiciones y elementos de referencia de las perspectivas y visiones de los actores protagónicos de un tema, con miras a su conocimiento para los Estados Miembros y para la propia UNESCO, en la formulación posterior de políticas y acciones.

Igualmente para el IESALC, en tanto Instituto Categoría 2 de la UNESCO, y con representación de los Estados Miembros de la región, elegidos por la Conferencia General de la UNESCO, y que agrega representación de las redes y ámbitos universitarios seleccionados por el Director General de la UNESCO, la CRES se constituyen en un punto de referencia intelectual y una relativa guía de su accionar, pero no circunscribe un mandato obligatorio en su accionar, en tanto sus decisiones están impuestas por su Consejo de Administración o por la Conferencia General de la UNESCO que son los ámbitos que existen en su normatividad para definir y aprobar sus planes y acciones, en general, asociadas a la aprobación de su presupuesto.



Así, el Plan de Acción y la propia Declaración a escala regional no son de mandato obligatorio para los Estados Miembros, sino que son un marco de referencia, aun cuando para la propia UNESCO a nivel regional en su Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, que agrupa a sus 33 miembros, sí puede constituirse en un marco que define su acción, siempre que el Plan de Acción sea consensuado y que el Consejo de Administración lo asuma.

Las CMES y la CRES que se han venido realizando desde 1996, y que a la fecha son tres regionales y dos mundiales, más algunos encuentros intermedios como las CMES+5 en el 2003, expresan los puntos de vista de la comunidad universitaria, pero no necesariamente la de sus Estados Miembros, y fundamentalmente son espacios de luchas y de definiciones en el campo universitario, que se articulan a dinámicas posteriores de presiones en general sobre los gobiernos, los cuales, al menos en la región, han tenido un rol marginal en dichos eventos. Podríamos decir entonces que son instancias de la sociedad civil del mundo universitario tanto a escala de las regiones como a escala mundial y por ende espacios “políticos” de acción internacional en el “campo universitario”. En la región, mientras el modelo de gestión público universitario se caracteriza por la autonomía, la cogestión y especialmente una

gratuidad soportada en la transferencia de recursos gubernamentales, la CRES se ha constituido en ámbitos de presión para la obtención de recursos y de aprobación de políticas, fundamentalmente de control sobre lo privado, de aseguramiento de la calidad y de defensa de la autonomía.

Las posiciones en materia de TIC y educación virtual de las CRES de 1996 y 2008

Medir y analizar cómo las conferencias regionales de América Latina y el Caribe y las propias conferencias mundiales en segundo nivel analizan y definen las acciones en lo referido a las tecnologías de comunicación e información y asociado al uso de ellas en la educación, especialmente en la educación a distancia y virtual, constituye un indicador que permite evaluar el grado de articulación favorable y de resistencia de los aparatos universitarios y de los paradigmas intelectuales, a la creciente sociedad digital en red que se está conformando a escala global. Las TIC, en tanto centro de la actual revolución tecnológica y de la disrupción digital, son el eje de las enormes transformaciones del modelo socioeconómico a escala global que iniciado por la irrupción de las computadoras, la programación informática, Internet, los *hardware* de procesamiento,

la fibra óptica, el ancho de banda, la telefonía inalámbrica. Estas y también sin duda la formación de recursos humanos que lo acompaña se constituyen en los impulsores de la disrupción empujada en este momento por una automatización, el uso de inteligencia artificial y *e-learning*, que están transformando las formas en las cuales se gestiona y se accede a la educación.

De ahí que sea imprescindible lograr una comprensión cabal de cómo puede la región utilizar, generar y adaptar las nuevas tecnologías para mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación superior y no correr el riesgo de un desfase mayor entre sectores sociales y entre países, en función de la capacidad de manejo de este nuevo instrumental.

Ver cómo las comunidades hegemónicas y los consensos establecidos se han manifestado en relación a estos temas muestra el grado de respuesta y por ende de apoyo, de resistencia o de preparación, a la incorporación de estas realidades de innovación y transformación, que no son meramente tecnológicas sino también en las múltiples dimensiones – culturales, económicas y sociales- asociadas a los procesos de cambio del ciclo tecnológico en curso y de cómo ellas impactan en la calidad, la cobertura, los costos y el acceso de la educación superior. En la primera Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, realizada en 1996, el tema de las tecnologías fue amplio y profusamente analizado.

En la Declaración Final de la CRES 1996 se afirmó que las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) constituían un instrumento capaz de modernizar amplios sectores de la educación superior en la región y se proponía facilitar su utilización en los programas de educación a distancia mediante la creación de las capacidades locales correspondientes.

Se visualizaba a los centros de apoyo, al empoderamiento y a las incipientes tecnologías digitales como ejes de la dinámica de la educación a distancia. Se proponía que los gobiernos destinasen apoyos financieros para el desarrollo de la educación a distancia con uso de NTIC, pero manteniendo en primer lugar el componente humano como factor fundamental. Las tecnologías eran vistas como un complemento para el aprendizaje. La propia Conferencia fue estructurada en cinco áreas, incluyendo los aspectos tecnológicos: pertinencia, calidad (evaluación y acreditación), gestión y financiamiento, nuevas tecnologías de información y comunicación, y reorientación de la cooperación internacional. En el Plan de Acción, claramente, se estableció un punto específico referido a la “Gestión académica de las nuevas tecnologías de información y comunicación”, en el cual se planteaba su importancia e implicancia y la necesidad de profundizar en su análisis para aprovechar sus oportunidades. Era una visión relativamente optimista más allá de las interrogantes que se planteaban:

Las nuevas tecnologías telemáticas están abriendo extraordinarias posibilidades para la educación superior pero también plantean serios interrogantes a la función misma de las instituciones. Las posibilidades de interacción y exposición a vastas fuentes de información en forma inmediata que ellas abren, necesariamente modifican los insumos, procesos y productos de la educación superior como la hemos conocido. De ahí que sea imprescindible lograr una comprensión cabal de cómo puede la región utilizar, generar y adaptar las nuevas tecnologías para mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación superior y no correr el riesgo de un desfase mayor entre sectores sociales y entre países, en función de la capacidad de manejo de este nuevo instrumental.

Bajo este enfoque se concretaban las líneas de acción 2.1. y 2.4 que proponían como objetivos centrales:

Formular políticas que hagan valer el derecho a la información y comunicación como elemento central de una educación para todos, sin exclu-

siones de ningún tipo. Modernizar la educación superior en todos sus aspectos - contenidos, metodología, gestión y administración - mediante el uso racional de las NTIC. Asimismo, considerar a estas nuevas tecnologías como objeto de estudio, investigación y desarrollo por parte de las IES.

De acuerdo con ello, en el 2003, el IESALC realizó una amplia investigación sobre el estado de la educación a distancia y virtual en los diversos países de la región y realizó la primera reunión técnica sobre la educación a distancia a escala regional con miras a analizar los reportes sobre el estado de la modalidad en cada uno de los países de la región y de estructurar un análisis comparativo regional. Estos primeros diagnósticos y el análisis comparativo mostraron que era un fenómeno reciente y marginal en la educación superior, pero que estaba en rápido crecimiento, que podía constituirse en un factor de creciente importancia en la educación superior y que podía ser un eje de la política para lograr alcanzar una mayor cobertura.

En la Declaración Final de este Seminario sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe, (Quito, Ecuador, 13 y 14 de febrero de 2003), se expresó que las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) estaban influyendo de manera significativa en la educación superior en todas sus funciones y áreas de gestión, y que se estaba frente a un proceso fermental donde irrumpían múltiples programas académicos que incorporaban en diversos grados componentes a distancia y virtuales. La Declaración recordaba que la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 1998 (CMES) en París reconocía ampliamente la contribución de las tecnologías de información y comunicación a la calidad y pertinencia de la gestión de la educación superior. En concordancia, se sugería para coadyuvar al impulso y consolidación de la educación virtual, apoyar la modernización de la educación superior, promoviendo cambios de los paradigmas de pensamiento y acción, para lograr un mayor y mejor acceso al conocimiento, así como una mayor cobertura con equidad, calidad y pertinencia social. Se consideraba pertinente socializar la tecnología aplicada a la educación para reducir costos y trasladar esos beneficios a los estudiantes en tanto sujetos activos del proceso educativo. Al tiempo se reafirmaba que la

educación superior es única, con matices, metodologías e instrumentos diversos, y que los criterios y estándares de acreditación deben ser comunes más allá de la especificidad, de la presencialidad y de la virtualidad.

Se planteaba profundizar en el análisis y en la identificación de las bases de una pedagogía acorde con el nuevo paradigma de la educación virtual y se reclamaba la necesidad de contar con normas regulatorias facilitadoras y comprensivas de los recaudos para la acreditación nacional e internacional, y atender la contribución de las NTIC en la democratización del conocimiento. Se reclamaba la necesidad de promover un incremento de los niveles de conectividad mediante el desarrollo de la infraestructura técnica y un esquema de tarifas comunicacionales especiales para el sector educativo. En materia de internacionalización, se propendía a su desarrollo salvaguardando la multiculturalidad y la diversidad. Esta línea de investigación y de reflexión se truncó en el año 2006 con el cambio de dirección del IESALC que determinó paradigmas centrados en un arquetipo único presencial, público y tradicional.

En el 2003 se realizó en París la Conferencia Mundial de Educación Superior más 5, auspiciada por la UNESCO con la finalidad de darle un seguimiento y actualización a la CMES de 1998. Allí, la UNESCO, en el marco de las conclusiones de la CMES+5, en lo atinente a la educación a distancia y virtual, encaró la formulación de unos lineamientos a fin de ayudar a los Estados Miembros a evaluar la calidad y pertinencia de la educación superior transfronteriza y proteger a los estudiantes y demás partes interesadas contra una educación superior de mala calidad. Los Lineamientos que asumieron la forma de “Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras” fueron elaborados por la UNESCO en cooperación con la OECD y, aunque no eran jurídicamente vinculantes, se esperaba que los Estados Miembros los aplicasen en su contexto nacional específico.

La educación transfronteriza se constituye en una de las cuatro expresiones de la educación internacional (junto con la movilidad estudiantil, docente y de las instituciones) e implicaba espacios de potencial competencia y de presencia de nuevas instituciones en los países y por ende se constituía en un tema de polémica internacional en relación a los reales beneficios y posibles riesgos que implicaba para los sistemas locales. En los Lineamientos se planteaba que en los problemas de una educación mala por falta de efectivos controles y sistemas de aseguramiento de la calidad, se observaban los impactos de la educación transfronteriza en relación a la pertinencia y el bajo uso de recursos humanos locales. Por su parte en los aspectos positivos se analizaban sus potencialidades en términos del aumento de la cobertura, en un contexto de fuerte crítica a la baja cobertura de la educación superior en muchos de los países de la región (IESALC, 2003).

La educación internacional se estaba constituyendo en un sector altamente dinámico de la educación superior, pero a la vez se conformaba como un ámbito especialmente complejo y polémico por su potencial inclusión en las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC) respecto a los sectores a ser incluidos para las listas de apertura y negociación al comercio internacional y por su impacto en los sistemas locales. En tal situación, la resistencia de muchas universidades y de diversos países de la región a la incorporación de los temas de educación

en las negociaciones comerciales al interior de la OMC promovió un cambio de los enfoques en relación a la educación a distancia, por su relación con la educación transfronteriza por tener lógicas más comerciales y por el potencial de competencia en los mercados locales de educación superior.

Esta fue la nueva línea dominante que se desarrolló en el campo universitario y que de hecho se distanciaba de lo planteado en la CRES 1996.

En esta línea, en la Declaración Final de la CRES 2008, la educación a distancia fue vista críticamente y soslayada, desde un enfoque crítico y proteccionista, a pesar –o tal vez– de su creciente importancia en el sector privado. Se visualizaba que tendería a crecer la educación a distancia, requiriéndose personal docente capacitado y reclamándose un control estricto de la calidad para su habilitación, al afirmarse que:

Las tecnologías de información y comunicación deben contar con personal idóneo, experiencias validadas y un sistema de estricto control de la calidad para ser una herramienta positiva de expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza- aprendizaje (...).

Sin embargo, el eje central del enfoque fue su asociación con la educación transfronteriza. En tal sentido, en la Declaración Final se consideró que la educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados Nacionales, favorecía una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedaban desplazados. Así, bajo este enfoque, el documento no incluyó directamente a la educación a distancia, aun cuando se reconocía que la virtualización de los medios educativos tendería a crecer aceleradamente en los próximos años, tal como efectivamente se produjo.

Finalmente en el Plan de Acción, sí se reconocía el rol de la educación a distancia, y se comenzaba a hablar de la educación virtual, contemplando implícitamente la existencia de las dos modalidades. En este caso se planteaba:

Promover la utilización de las NTIC en todo el sistema educativo y fomentar la educación virtual con mecanismos adecuados de asegu-

ramiento de la calidad” (...). Promover la utilización de las NTIC en la educación superior y fortalecer la oferta de programas de educación a distancia, implantando polos de apoyo e implementando modelos innovadores con programas en alianza, cursos modulares, certificación por módulos, entre otros, con el objetivo de innovar las prácticas pedagógicas, aumentar la cobertura en Educación Superior, diversificar la oferta y democratizar el acceso al conocimiento.

TIC y educación a distancia en la CRES 2018

El contexto de la CRES 2018 en materia de NTIC y de la educación virtual es muy diferenciado a las CRES anteriores, por la expansión de la cobertura de la educación a distancia a escala regional y por la aprobación de varias normativas a escala nacional de autorización de ofertas tanto virtuales como a distancia en la mayor parte de los países. En el período entre el año 2003 y el 2015, analizado en dos reportes para la IESALC (IESALC, 2003; Rama, 2018), se constata que la educación a distancia, en sus diversas modalidades, pasó de representar el 1.3% de la matrícula, acerca del 14% a escala regional. Tal expansión ha estado acompañada por limitaciones casi generalizadas a ofertas virtuales por parte de instituciones transfronterizas, más allá de apreciarse una presencia focalizada y parcial – y no claramente dimensionada en las estadísticas de proveedores transfronterizos, tanto regionales como extra regionales.

Igualmente, la habilitación de ofertas no sólo a distancia, sino virtuales en una amplia cantidad de países, tales como México, Argentina, Colombia, Costa Rica, Honduras, Ecuador o Paraguay, entre otros, muestra la existencia de un cambio en la posición de los Estados Miembros y de las comunidades académicas. El IESALC por primera vez previamente a las CRES solicitó un Diagnóstico de la Educación a Distancia en la Región (Rama, 2018) para considerarse en la CRES 2018, constituyendo un estado del arte en la materia. Este, entre otros elementos planeaba que:

Las TIC se han constituido en uno de los mayores impulsores de los procesos de diferenciación institucional y pedagógica (y que) en el

contexto de los aumentos de la demanda y de la expansión de las tecnologías, que la región atraviesa una dinámica de expansión de la educación a distancia. (Este proceso se afirmaba) también sufre procesos de diferenciación entre formatos b-learning (semipresencial), e-learning (virtual), y a-learning (automático) (...) (que) actúan a su vez sobre la ecuación de costos y la accesibilidad, constituyendo instrumentos muy eficientes en el aumento de la cobertura, dada la desigualdad de los ingresos y la segmentación social de los estudiantes.

El informe planteaba que:

las NTIC se constituyen en la base de las transformaciones de la educación a distancia (y que estos) desarrollos tecnológicos no solo determinan las diversas modalidades de la oferta educativa, sino que impactan en las estructuras de costos, en el alcance territorial del acceso a la educación, así como en las pedagogías de enseñanza, las características de los recursos de aprendizaje y el rol de los tutores, profesores, autores o técnicos de soporte.

El Informe fue discutido y analizado en una reunión del Grupo de Estrategias de la Educación Superior en la CRES, cuya coordinación fue derivada posterior-

mente al IESALC que procedió en la inclusión en la Relatoría presentada a la CRES, que sin embargo no fue tomada en cuenta. El Informe también se debatió en la 1ª Conferencia de Rectores de Universidades a Distancia organizado por el IESALC, UNAD, UDUAL y ASCUN, realizada en Bogotá como parte de una actividad preparatoria de la CRES, con alta participación de rectores e instituciones de educación a distancia que constituían los oferentes dominantes.

El Informe realizado para IESALC, sobre la base de un largo análisis, planteaba diversas conclusiones y recomendaciones, siendo algunas de ellas, las siguientes:

1. El acceso a la educación virtual se constituye un derecho humano en el marco de los derechos de cuarta generación de la sociedad digital.
2. Es parte a su vez de derechos más amplios como el del acceso a Internet, a la banda ancha, a la conectividad, a la protección de los derechos de propiedad intelectual en el ámbito digital, a la privacidad en la red o al acceso al conocimiento en red.
3. El acceso a la educación superior requiere facilitar procesos de diferenciación institucional, entre los cuales se destaca crecientemente la educación a distancia. Sin estos procesos, la educación superior en América Latina no alcanzará en el corto ni en el mediano plazo los niveles de cobertura de educación superior de los países desarrollados. El cambio



permanente de las tecnologías de comunicación a información facilita la diferenciación de las modalidades a distancia, creando nuevas posibilidades para amplios sectores sociales. La búsqueda de aumentar la cobertura y permitir el acceso obliga al análisis permanente de las nuevas formas de enseñanza a distancia por parte de las instituciones de educación superior.

4. Se debe facilitar, con los controles de calidad correspondientes, la amplia posibilidad de utilización de tecnologías de comunicación e información en la formación terciaria. La habilitación de las diversas modalidades de educación a distancia constituye un proceso que debe estar acompañado de una amplia discusión y formación de los docentes y demás actores educativos, así como de los estudiantes, las autoridades y las comunidades académicas.
5. Los sistemas de estadística actuales de la región no revelan en su complejidad y fidelidad a la educación a distancia. Sería pertinente que los organismos de estadística en esta materia establezcan sistemas comparables.
6. La región tiene una amplia diversidad de marcos de regulación de la educación a distancia que dificulta la conformación de un espacio común, la especialización, la movilidad académica y el reconocimiento de las certificaciones de la modalidad a escala regional. Se deben avanzar acciones y procesos de convergencia que permitan establecer marcos comunes que faciliten esos procesos a escala regional.
7. En esa convergencia de políticas debe destacar el establecimiento de estándares comunes de aseguramiento de la calidad, políticas que favorezcan la conectividad, la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza, la producción pública de acceso abierto de recursos de aprendizaje y la formación y actualización continua del personal docente, tutorial y de los diversos equipos técnicos y académicos que contribuyen al desarrollo de las distintas modalidades.
8. Dadas las características de la creciente existencia de multimodalidades derivadas de la incorporación de las tecnologías de comunicación e información, los países deben analizar el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad que incorporen mecanismos de medición de los resultados de los aprendizajes. Una educación superior para todos de calidad tiende a expresarse en igualdad de los resultados de los aprendizajes, y diversidad de los procesos de enseñanza.
9. El crecimiento de la matrícula de la educación superior apoyada en tecnologías debe estar acompañado de las mismas oportunidades de accesos al mundo de trabajo. Ello implica propender a un mayor reconocimiento social y de los mercados de trabajo, combatiéndose cualquier forma de discriminación.
10. La innovación permanente, la actualización constante de los procesos, la renovación curricular y el cambio tecnológico continuo deben estar en el centro de las dinámicas de la educación mediadas por tecnologías. Ello debe estar acompañado por la actualización de los equipos docentes, técnicos, administrativos y académicos en las diversas modalidades de la educación a distancia.
11. La diversidad de modalidades, niveles, sectores, pedagogías es crucial para que en la región se pueda continuar aumentando el acceso, y propender a una mayor equidad para amplios sectores excluidos de la educación superior. La cobertura de educación a distancia se constituye en los diversos países en un componente importante en los sistemas para permitir mayores niveles de acceso a la educación superior.
12. El establecimiento de fronteras separadas entre las modalidades crea limitaciones a la formación y no reconoce las complejidades de la vida de las personas y de sus trayectorias educativas. Los gobiernos, universidades y comunidades académicas deben buscar facilitar la articulación entre la educación a distancia y virtual en la región, así como entre estas y la educación presencial.
13. Los marcos de regulación altamente diferenciados entre los diversos países de la región limitan el desarrollo de procesos de reconocimiento, el crecimiento a escala regional de la educación a distancia y la conformación de un espacio común de la educación superior. Es importante impulsar acuerdos y políticas que faciliten la movilidad académica de los estudiantes, los docentes y las instituciones regionales. La región tiene un espacio potencial importante de conformar una dinámica de educación

- transfronteriza a escala regional, sobre bases comunes de licenciamiento, evaluación y acreditación.
14. Se requiere garantizar los deberes y los derechos de los estudiantes en la modalidad a distancia, en la misma dimensión con sus particularidades que en la educación presencial. La educación no tiene como finalidad solo crear capacidades, sino que su función es también la construcción de las oportunidades sociales y culturales y el entrenamiento para la vida, por lo que la educación a distancia o virtual, debe propender a la construcción de comunidades de aprendizaje activas y participativas. La vida estudiantil y académica no se debe limitar a las redes virtuales, sino que los aprendizajes necesitan escenarios de prácticas pre profesionales para adquirir las competencias.
 15. Los docentes, profesores o tutores constituyen actores destacados de las comunidades de aprendizaje en las redes virtuales y a distancia. Debe garantizarse su participación activa en las comunidades académicas y limitar los procesos de precarización o informalización del trabajo académico. Ellos deben tener protección de sus derechos laborales y del reconocimiento de sus derechos morales o patrimoniales de sus creaciones intelectuales cuando corresponda. Las IES deben impulsar el rol central de las comunidades académicas en la modalidad a distancia, de producción de recursos de aprendizaje. Ello no se reduce exclusivamente a esta modalidad, sino que creciente toda la educación tanto presencial como a distancia, se apoya en plataformas, recursos de aprendizaje, trabajo tutorial y auto aprendizaje. La capacitación docente en estas competencias no debe limitarse a aquellos docentes que actúan en la educación a distancia.
 16. Los gobiernos deben establecer estándares y protocolos, en la educación a distancia, que no limiten las innovaciones y que faciliten las diversidades de modalidades incluyendo el uso de MOOCs en el aprendizaje, la protección de los derechos de autor, el desarrollo de los recursos de aprendizaje locales y la accesibilidad de dichos recursos a los diversos grupos sociales y culturales estudiantiles.
 17. El desarrollo de MOOCs constituye un instrumento de enorme importancia en la labor de extensión universitaria, en la actualización de competencias profesionales, en la propia educación presencial, y en el desarrollo del trabajo académico interdisciplinario para su producción. Se debe promover la amplia utilización de las tecnologías de la comunicación e información en la formación superior, creando mecanismos de evaluación que apoyen su uso y faciliten los procesos de acreditación y de reconocimiento.
 18. El avance de los procesos de automatización en materia educativa, tanto en el seguimiento estudiantil, en la gestión académica y en los procesos de enseñanza, obliga a buscar formas de reflexión y consenso en las políticas públicas, que propendan a desarrollar equilibrios centrados en la calidad, la pertinencia y la necesaria contextualización de los aprendizajes entre las comunidades docentes y las dinámicas tecnológicas. La formación de todos los docentes en los temas de las tecnologías de comunicación e información y la creación de nuevas competencias docentes será la base de las perspectivas de los procesos de desarrollo educativos en el futuro.
 19. La política pública es fundamental para acompañar estos procesos de desarrollo de la modalidad con especial atención al desarrollo de bibliotecas virtuales, repositorios abiertos de recursos de aprendizaje y fijación de mínimos sociales de conectividad abierta.
 20. La política pública debe contribuir a aumentar la oferta regional y reducir las altas asimetrías en la oferta a escala global, facilitando los procesos de internacionalización de la oferta de la educación a distancia y virtual local y regional en el ámbito internacional, facilitando la producción de recursos de aprendizaje locales y la presencia de las ofertas locales en los ámbitos internacionales.
- La Reunión Preparatoria sobre el tema de educación a distancia, en la cual rectores y representantes de las instituciones, sectores y actores de la educación superior se reunieron en la 1ª Convención Latinoamericana de Rectores realizada en Colombia, Bogotá, convocados por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y el IESALC plantearon en el acta las conclusiones del evento, diversos aspectos, entre los cuales:

La Educación a Distancia y Virtual debe ser concebida como un derecho que le apuesta a la inclusión educativa, a la equidad, a la democracia y a la atención de las demandas y necesidades sociales de los pueblos latinoamericanos y (...). La educación superior en sus diferentes modalidades y metodologías debe ser reconocida en el marco de la diversidad y diversificación, se deben consolidar los esfuerzos aislados que nos permitan ampliar oportunidades y nuevas formas de aumentar los accesos a la educación superior.

La III Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO, realizada en la ciudad de Córdoba en Argentina, soslayó el impacto de las transformaciones tecnológicas y también a la educación a distancia y virtual, manteniendo por ende como línea central un enfoque restrictivo sobre la base de un paradigma presencial de la enseñanza y además una visión dominante de la educación virtual vinculada a la educación transfronteriza. Se mantuvo el enfoque del 2008, sin reconocerse la real dimensión de la educación a distancia y virtual en los sistemas universitarios como se analizara en uno de los documentos base que presentara el IESALC.

En la Declaración Final de la CRES no se refiere a la educación a distancia o virtual y tangencialmente ello se encadena a la educación extranjera, al expresarse que:

las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundizado los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo, cuando no cercenando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación. Es fundamental revertir esta tendencia e instamos a los Estados de América Latina y el Caribe a establecer rigurosos sistemas de regulación de la educación superior y de los otros niveles del sistema educativo.

El párrafo muy similar a la CRES 2008 es un rechazo a lo internacional y lo mercantil, que engloba lo virtual. Esto se expresa al afirmar además que:

frente a las presiones por hacer de la educación superior una actividad lucrativa es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional.

Los aspectos de la incorporación de NTIC a la educación, tanto a distancia como presencial, se constituyen en los aspectos más dinámicos de la educación superior en la región a través del creciente uso del *e-learning*, de la programación informática y de los recursos digitales, entre otros, y no son vistos como potencialidades y desafíos, por ende, para la educación en términos de equidad, cobertura o eficiencia. En tal sentido a diferencia de la CRES 1996, no existió ni como punto en la agenda ni en la Declaración.

Esta falencia expresa un relativo soslayamiento del impacto de las tecnologías, en su más amplia expresión, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión. Hoy ya no sólo destacan recursos tales como libros o videos, sino nuevos recursos digitales de aprendizaje, simuladores, plataformas e inteligencia artificial, como ejes determinantes de la calidad, la enseñanza y la cobertura.

En la Declaración no se incluye ninguna referencia a las diversas modalidades, a la educación a distancia o virtual y a las tecnologías de comunicación en su apoyo a la educación para impulsar la cobertura o la equidad. La única referencia a los aspectos tecnológicos está incluida en los aspectos temáticos de forma marginal y no explícita, al sugerirse que es necesario que “la educación superior diversifique su oferta en distintos tipos de instituciones, de programas, de modalidades de enseñanza–aprendizaje, de estrategias formativas”.

Sin embargo, se constata una visión más amplia, aunque también limitada, en el primer borrador o Papel de Trabajo del Plan de Acción de la CRES 2018, que ha sido formulado por el IESALC separadamente a los otros dos convocantes de la CRES 2018, en cuyo Punto 6 del capítulo del “Papel estratégico de la Educación Superior en el desarrollo sostenible de América

Latina y el Caribe”, hay un único párrafo en el cual se encara el problema y se plantean contenidos favorables a considerar la educación a distancia como impulsora de la educación superior. En tal sentido, se expresa:

El acceso, la inclusión y la equidad, la calidad y la pertinencia son, en conjunto, objetivo estratégico regional de un sistema de educación superior a distancia y virtual debidamente regulado, con diseños curriculares renovados y flexibles, que aprovecha la tecnología y los recursos educativos de libre acceso.

Siguiendo esta línea en el marco específico de los Objetivos de Políticas, por primera vez se plantea aunque muy escuetamente pero como el punto independiente de Objetivo N°5: “Diseñar políticas públicas sobre la educación superior a distancia y virtual con estándares y protocolos que faciliten su regulación atendiendo a la diversidad de modalidades vigentes en la educación superior de América Latina y el Caribe”. Una sola meta se establece en todo este tema y ella refiere al punto 5.1 que plantea que “De aquí al 2028, la educación superior a distancia y virtual de calidad con estándares y protocolos se consolide como una opción válida de educación superior”. A nivel de la Estrategia se limita a plantear:

Promover mesas de discusión sobre la educación a distancia y virtual de calidad con innovaciones que faciliten la diversidad de modalidades, la protección de los derechos de autor, el desarrollo de los recursos de aprendizaje locales, la accesibilidad de dichos recursos a los diversos grupos sociales y culturales estudiantiles.

Conclusiones

La CRES 1996 abrió un camino de atención a los temas de las NTIC y de la educación virtual, en un tiempo en el cual se estaban sentando las bases de una radical transformación en sus aportes a la educación a distancia. Tal vertiente fue congelada y marginada en las CRES 2008 y CRES 2018, que desarrollaron un enfoque asociativo entre lo mercantil, lo internacional y la educación virtual. En la CRES 2018 hubo un proceso previo de discusión y de formulación de análisis de la materia, pero quedó marginado en la Conferencia que no lo incluyó como punto ni referencia en la Declaración. La transformación digital de los sistemas de educación superior sí se ha constituido en una importante realidad, que contrasta con el tratamiento marginal. Tal hecho puede asociarse a una hegemonía institucional y de paradigmas intelectuales fuertemente apoyados en dinámicas presenciales que tienen más peso en las universidades públicas. Los paradigmas dominantes de Argentina, que claramente han colocado un retraso de la educación a distancia en el sector público, se muestran en un punto explicativo de esas resistencias a analizar el tema.

Más allá de los aspectos de la educación virtual, la ausencia de referencias a las NTIC muestra sistemas de gobernanza tradicionales, pedagogías tradicionales o escasos desarrollos de dinámicas innovadoras en educación superior predominantemente a escala regional, y especialmente en aquellas instituciones que han marcado la hegemonía y el debate. Aunque el IESALC-UNESCO ha buscado incluir el tema en los documentos preparatorios y en el Plan de Trabajo, los ámbitos hegemónicos de la CRES y sus respectivos académicos y actores políticos han reforzado esos paradigmas presencialistas de resistencia real a la plena incorporación de las NTIC y al diseño de políticas activas en la materia, enlenteciendo la transformación de los sistemas de educación superior de la región que sin estas incorporaciones y orientaciones se tornarían cada vez más obsoletos, ante los cambios en la gestión y el lento desarrollo de pedagogías activas y educación virtual que están abriendo amplias oportunidades y que han tenido más incidencia en el sector privado (Rama, 2018).

Bibliografía

- CRES (2018) “Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, Córdoba, 2018”, en <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>
- IESALC (2018) “Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior, Plan de Trabajo”, Caracas.
- IESALC (2018) “Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe. CRES 2008”, en http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es
- IESALC-UNESCO, (2003). México, ANUIES, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, .
- IESALC (1996) “Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, La Habana, en <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>
- IESALC (1996) “Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior. Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, La Habana, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113869so.pdf>
- Rama, Claudio (2018) “Dinámicas de la educación superior a distancia y virtual en América Latina. Políticas, tensiones y tendencias de la educación y las tecnologías de comunicación”, pp. 233–323, en *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*, UNESCO–IESALC y UNC, en <http://www.cres2018.org/uploads/educacion-superior-desarrollo-sosteniblepdf>
- Rama, C., (2018) *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Montevideo, MAGRO.
- UNAD–IESALC–ASCUN–UDUAL–ACESAD (2018) “Acta Compromisaria, 1ª Convención Latinoamericana de Rectores realizada en Colombia, Bogotá, Colombia, 10 y 11 de mayo de 2018”, en <http://www.universidad.edu.co/rectores-de-america-latina-llaman-a-la-emergencia-educativa/>