

DE LO DESCONOCIDO A LO CONOCIDO: el proyecto de Educación a Distancia en la Universidad Federal del Mato Grosso

Kátia Morosov Alonso

Este trabajo expone de manera resumida los momentos fundamentales de desarrollo y de las decisiones tomadas por el equipo del Nucleo de Educación Abierta y a Distancia (NEAD) da la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) en la constitución de la propuesta y en el inicio da la implantación del proyecto de Educación a Distancia en su fase experimental.

Este rescate permitirá no solo hacer una “memoria” de algunos aspectos del trabajo del NEAD, sino, también, desde ahí, indicar intervenciones necesarias en nuestras acciones. Así es que el análisis aquí presentado, tiene doble sentido, o sea, al mismo tiempo que rescata aspectos de un trabajo apunta, también, para áreas en donde es posible observar la necesidad de adecuaciones. Cuando trabajamos con la retomada de procesos, sean ellos de carácter personal, profesional o de modos de acción, esto tiene siempre el sentido de hacer una reflexión, esta es una regla a la cual no huimos en este momento. En este trabajo, a partir de algunos puntos esenciales, vamos determinar los encaminamientos que han demarcado nuestras acciones y, propuestas de soluciones para algunos de los problemas que encontramos.

1- Una breve descripción de los orígenes del proyecto

El proyecto de Educación a Distancia en fase de implantación en la Universidad Federal del Mato Grosso (UFMT) fue viabilizado a través de acción conjunta de esta institución, la Secretaria Estadual de Educación (SEDUC/MT) y la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Tiene como objetivo la habilitación de profesores en ejercicio, que actúan en las series iniciales de la Escuela Básica, por medio de un Curso de Licenciatura que se desarrolla a través de la modalidad de Educación a Distancia.

En el marco de la realidad educacional brasileña, esta propuesta presenta dos grandes innovaciones. La primera se refiere a la creación de una Licenciatura en Educación Básica (en el Brasil un profesor para actuar en los primeros años escolares, sólo necesita de una formación terminal en nivel de 2º grado-orientación Magisterio). La segunda se refiere a la modalidad por medio de la cual se propone desarrollar el curso: Educación a Distancia.

La motivación inicial para proponer el proyecto estuvo muy ligada a los problemas del fracaso escolar en Mato Grosso (con repetición alrededor del 35%) y de las deficiencias o insuficiencias en la formación del profesor.

Hablar de la problemática relativa al fracaso escolar en el Brasil, es hablar sobre algo ya bien conocido. No obstante, la cuestión de la formación del profesor es hoy una discusión muy presente, no sólo en el sentido de “elevar” la formación sino en qué sentido hacerlo.

Muchos estudios en el Brasil y en Mato Grosso (cf. NEDER, 1991 y SÁ et ALONSO) confirman la necesidad de formación específica a los profesores teniendo en vista la naturaleza de su trabajo. Apuntan, aún, la necesidad de establecer programas de formación continua de estos profesionales ya que el conocimiento es dinámico y el proceso educacional requiere reflexiones constantes no sólo sobre su desarrollo, sino también sobre las condiciones objetivas donde él mismo se hace (cf. ALONSO et alli, 1996).

Así, las primeras discusiones acerca del proyecto han tenido como característica ofrecer tanto una habilitación profesional, como también el desarrollo de acciones cuyos objetivos fuesen la constante retomada de los conocimientos específicos con los cuales el profesor trabaja.

Las dos líneas: la habilitación y la formación continua, fueron trabajadas en el ámbito del mismo proyecto. Sin embargo, vamos tratar aquí, mas específicamente, de la Licenciatura (o la habilitación), una vez que la formación continua se realizará mas a mediano y largo plazo, o en la medida que el sistema se vaya consolidando.

El proyecto inicial es caracterizado como una “experiencia piloto” donde se pueda evaluar los procesos en su desarrollo. Por mas retrasos que esto ocasione el equipo que coordina las primeras acciones, ha pretendido establecer un ritmo de trabajo que garantice mínimamente la efectiva implementación de la propuesta en la UFMT.

Demarcados estos puntos, hubo necesidad de percibir cuales eran las motivaciones de los profesores para habilitarse en esta Licenciatura. El grupo trabajó con tres posibilidades concretas: la de extender a los profesores de la primera fase de la escuela básica el acceso a la Universidad, constituyendose esto en un factor de valoración profesional; la distinción de la formación en relación a los otros grados de enseñanza, ya que trabajar con niños significa especificidad en el tratamiento personal y cognitivo: y, el reconocimiento de la formación implica mejoría salarial (en Mato Grosso el profesor recibe el salario según su formación).

En cuanto a la modalidad de EAD la Universidad y mas específicamente el Instituto de Educación, la considera como alternativa viable en este momento. Esto ocurre teniendo en vista las condiciones del Estado, la necesidad de optimización del servicio de la institución en la región y de la constitución del Consórcio Inter-Universitário de Educación Continuada y a Distancia en las universidades publicas brasileñas.

Si, por un lado, fueron considerados estos aspectos prácticos, por otro era necesario considerar los aspectos relativos al currículo de la Licenciatura.

Una vez más, el grupo ha realizado su tarea teniendo como referencia otras experiencias, en este caso, otras propuestas de formación.

Así, durante mucho tiempo se atribuyó al profesor el papel de transmisor de la cultura acumulada por la sociedad. Luego, su formación se hacia bajo la manutención de los valores considerados importantes por la misma.

En la década de los 70, en Brasil la actividad docente fue comprendida sólo por su carácter eminentemente práctico e instrumental, con el proposito de incrementar la productividad del sistema económico. En este momento, en la formación del profesor, se priorizó una enseñanza técnica. Ella fue reducida a “entrenamiento” de habilidades con énfasis en los medios, alejando al profesor de la naturaleza y finalidades educacionales.

Como movimiento contrario al denominado tecnicismo, en la década de los 80 fue conferida al profesor la tarea de transformador o agente de la transformación social. En función

de esto, fueron priorizados en su formación los aspectos filosóficos, sociológicos, históricos y políticos relativos al desarrollo educacional de nuestro país.

Hoy tenemos consciencia de que para la retomada del proceso de crecimiento económico del país y para la solución de las grandes disparidades sociales, la educación tiene un espacio importante. Pero, ignorar las experiencias anteriores en la formación de profesores sería actuar indevidamente. La pregunta era: es posible equilibrar las tres tentativas descriptas anteriormente? Para la proposición del currículo de la Licenciatura el punto de partida fue exactamente esta cuestión.

Nuestras intenciones de respuestas nos llevaron a las siguientes conclusiones:

- La escuela existe para que en ella los conocimientos científicos (corroborados) sean trabajados.

- El alumno de la escuela básica vive un momento de desarrollo de sus propios conceptos.

- En los primeros años de la escuela es un sólo profesor el que trabaja conceptos de varios áreas del conocimiento.

- Es posible coordinar el desarrollo del alumno y el “movimiento” de las ciencias a través de una metodología adecuada.

Estas conclusiones nos permitieron percibir que el currículo de la Licenciatura podría tener un carácter científico, de percepción del desarrollo del niño y de la ciencia, de encaminamientos metodológicos orientados para la formación de un generalista.

Así establecimos algunos parámetros para proponer el currículo del curso. No rompimos completamente con las estructuraciones ya existentes. Mantuvimos la idea de un curso en educación, es decir, la parte que trata de los denominados Fundamentos de la Educación y de otra relativa a los conocimientos específicos del currículo escolar.

Se tomó la decisión de presentar un currículo con pocas asignaturas y muy preciso en sus contenidos. Así definimos que serían 08 (ocho) asignaturas: Antropología, Psicología del Aprendizaje, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Lenguaje, Matemática, Historia/Geografía y Ciencias de la Naturaleza.

Durante el proceso de definición de las asignaturas y en la medida que se “conformaba” los contenidos de ellas. El grupo se ha permitido la discusión más profunda de las formas de abordaje, comprendida como forma de mantener una coherencia entre las asignaturas. Teniendo en vista el objetivo del curso fueron propuestos 03 conceptos que podrían mantener esta coherencia entre el abordaje de las asignaturas, ellos son: la Historicidad, la Diversidad y la Construcción.

Con un esbozo general del curso y con la definición de la modalidad, el grupo ha empezado a trabajar en la organización de los medios propiamente dichos.

En la organización de los medios fue propuesta la forma más común en la EAD. O sea, el Centro de Apoyo en la región de desarrollo del “proyecto piloto”, con infraestructura, que incluye: biblioteca, videoteca, Servicio de Orientación Académica (Tutoría) y una red de ordenadores para el atendimento administrativo y pedagógico (cuando es necesario) de los alumnos.

De acuerdo con la característica del Estado y de la clientela decidimos que el material básico sería el impreso y que los medios estarían organizados según dos determinantes: los contenidos del curso y los aprendizajes de los alumnos. Como la propuesta de este trabajo es la de rescatar pasos ya establecidos, no trataremos ahora de como fueron pensados la elaboración

de los materiales y el Servicio de Orientación Académica. Estos aspectos serán trabajados más adelante.

Para coordinar las actividades de la implantación del proyecto e intentar consolidar el sistema de EAD en la UFMT (otro objetivo del proyecto es implantar con carácter permanente el sistema en la UFMT) fue creado el Núcleo de Educación Abierta y a Distancia (NEAD) en el Instituto de Educación. La creación de esta forma organizacional en la institución es aún reciente y tiene resistencias. Pero el grupo ha preferido así, ya que una estructura más independiente podría, en aquél momento, suscitar mayores “desconfianzas” por parte de aquellos que criticaban el nacimiento del proyecto.

Hubo también la necesidad de legalización del curso. Así durante casi 01 (un) año estuvimos involucrados en una “pelea legal” con los organismos de decisión de la UFMT.

El organismo responsable por la creación de cursos es el CONSEPE (Consejo de Enseñanza y Investigación). Este consejo es formado por el Rector, Diretores de las Facultades e Institutos, por representación de profesores y alumnos electos entre sus respectivas categorías. La resistencia del CONSEPE, no se ha ubicado en la propuesta de la Licenciatura (en el Brasil hoy varias Universidades trabajan en la perspectiva de formación en Educación Básica). La resistencia “se ha ubicado completamente” en la modalidad de EAD. La argumentación de las personas contrarias al proyecto ha sido, siempre, la pérdida de calidad de la enseñanza a través de la EAD. La forma de actuación del CONSEPE, en este caso, ha sido la postergación de la decisión. Sólo después de una acción conjunta de la Rectoría y del Instituto de Educación, el CONSEPE se decidió crear el curso, pero trabajamos todo ese tiempo bajo el “signo” de la inseguridad y constantemente “sabatizados” cuanto a nuestros reales objetivos.

Después de estos pasos, con una cierta organización administrativa y con la legalización del curso, hubo una cierta tranquilidad para seguir el trabajo, así los próximos tópicos van a tratar de las definiciones más importantes en cuanto al desarrollo operacional del proyecto.

2- La Educación Abierta y a Distancia y el proyecto de la UFMT

Cuando hablamos de Educación a Distancia, se produce muchas veces confusión entre los términos Educación Abierta y la Educación a Distancia.

Nuestras instituciones educativas tienen muy poca “apertura”. Son muchos los estudios, principalmente en el Brasil, que demuestran la selectividad y la exclusión de la educación básica, secundaria y universitaria en este país. Para ilustrar este hecho podemos citar el estudio, por ejemplo de ROMANELLI (A história da educação no Brasil, Petrópolis, Ed. Vozes, 1976). El rasgo fundamental de este estudio es que la educación brasileña ha “servido” históricamente a una capa pequeña de su población y que el “servicio” de escolarización sirve mucho más a la destinación social del individuo, que al trabajo de conocimiento y transmisión de la cultura en las escuelas. El carácter un poco irónico y tal vez obvio de la frase que empieza este párrafo, tome otra connotación, o sea, de que el carácter esencial de la educación brasileña es su cierre en sí misma. No es sólo una educación selectiva, sino también una educación que no se expande porque tiene como factor “adicional” un círculo vicioso de exclusión de muchos para servir a pocos. Luego, la idea de una educación formal abierta tiene como significado el rompimiento de este ciclo, sobretodo en la Universidad.

Hace años que se intenta implantar a llamada Universidad Abierta Brasileña y casi siempre la idea de la Universidad Abierta viene acompañada de la idea de Educación a Distancia. En la revisión bibliográfica que se ha hecho para este trabajo, los dos conceptos pueden ser caracterizados separadamente, pero ha una interdependencia entre los dos términos. Tanto en el sentido social como en el pedagógico, la educación abierta y a distancia se confunden, sin embargo una y otra pueden existir aisladamente.

Cuando se trata el sentido social de la educación abierta, se observa que ésta se dirige a todas las clases sociales y responde a la necesidad y al derecho que todas las personas tienen de educación. Así la educación abierta incluye como principio la democratización y la igualdad de oportunidades. Esta modalidad de enseñanza responde a distintas necesidades socioculturales, técnicas, y a los cambios en el mundo en que la persona se desarrolla. Según MACHENZIE, *“la Universidad abierta crea oportunidades de estudio a quienes no las han tenido, por falta de nivel, proximidad geográfica, obligaciones de trabajo...”* (1979, p.17)

En el sentido pedagógico, SUCUPIRA al enviar al Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, su relato de la misión al Reino Unido para estudiar la experiencia de la Universidad Abierta en ese país, define con precisión: *“La Universidad es abierta desde el punto de vista pedagógico en la medida en que la matrícula en la misma esta abierta a todo individuo imayor de 21 años independientemente de la presentación de documentos, ya que la Universidad no exige de sus candidatos cualquier certificado o prueba de habilitación.”* (1986, p: 33)

La verificación de estas dos afirmaciones, nos permite concluir que la Universidad Abierta se estructura de manera distinta de la Universidad tradicional por su carácter, vamos llamar acá, de no “legalista”.

Si en la Universidad tradicional el rasgo del acceso a ella son formas, más o menos “sutiles” de selección, la Universidad Abierta, así lo es exactamente por prescindir de la selectividad inicial.

Esto no significa que la Universidad Abierta sea distinta desde el punto de vista de sus objetivos formadores de la Universidad Tradicional. La distinción se expresa solamente en la forma de acceso y en la organización de los estudios, considerando que los procesos de enseñanza de la Universidad Abierta son muy diferentes de los métodos en uso en las Universidades Tradicionales, implicando el empleo de tecnologías de distintos medios de instrucción.

La Educación a Distancia, por realizarse sin la presencia física del profesor y del estudiante, tiene una serie de estructuraciones especiales que permiten al mismo protagonizar su propio proceso educativo, mediante el aprendizaje de “aprender a aprender”. Si, de él es necesario responsabilidad, esfuerzo, creatividad e iniciativa propia. De la institución que propone esta modalidad de enseñanza se espera un tratamiento especial en cuanto al “diseño de instrucción”, es decir, contenidos de estudio organizados según un diseño, no de sustitución de la presencia del profesor, sino que los haga “aprendibles” a distancia independientemente de los medios que se utilicen: escritos, electrónicos o de mass-midia.

Lo visible, entonces, es que la educación abierta y la educación a distancia proponen formas mas flexibles de enseñanza, *“dando al estudiante la posibilidad de organizar su propia actividad educativa, haciendo uso de todos los medios del ambiente social que las instituciones deben poner a su disposición”*.(DOINA POPA LISSEANU, 1986; p. 18)

Percibimos, así, que la Educación Abierta necesariamente tendrá que utilizar recursos de la modalidad de la educación a distancia para cumplir uno de sus objetivos: que el estudiante organice sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no siempre la

educación a distancia ocurre de manera abierta o impartiendo enseñanza abierta, según las definiciones anteriores.

El proyecto propuesto en la Universidad Federal de Mato Grosso, a pesar de utilizar la modalidad de educación a distancia, no puede ser considerado como una propuesta de educación abierta. Él se desarrolla bajo los parámetros de una institución tradicional de enseñanza superior brasileña, que se caracteriza por su selectividad. Así es que el curso, con el cual se organizará la modalidad, podría ya ahora ser ofrecido a casi 10.000 profesores que trabajan en las escuelas públicas. Según, la legislación que rige el sistema universitario brasileño (la Ley 5.540/68) es imposible abrir tal perspectiva a corto plazo.

El equipo que viene trabajando en la oferta inicial del proyecto ha optado por organizar solamente el sistema de educación a distancia, dejando para un momento más oportuno la propuesta de facilitación más efectiva de acceso a nuevas plazas en la Universidad.

Por ahora se han ofrecido 350 nuevas plazas a los profesores que ya actúan en la enseñanza pública. Esta oferta, ocurrirá en la región Norte del Estado de Mato Grosso, donde la demanda es mayor y no existía la presencia de la Universidad.

La selección para la ocupación de las plazas se ha realizado a través de un concurso “Vestibular Especial”, dirigido sólo a los profesores que trabajan en la escuela básica en la región Norte de Mato Grosso. Con esta limitación se ha obtenido una posibilidad mayor de que estos profesores llegasen al nivel superior. Una vez que concurrir en un Vestibular Unificado (para todos los cursos de la Universidad) significa casi no tener posibilidad de acceso, ya que gran parte de aquellos que hacen esta selección son jóvenes recién salidos de la enseñanza secundaria, y aún no inseridos en el mercado de trabajo.

El proyecto de la Licenciatura que se desarrollará a través de EAD en la UFMT, “abre” un poco más la posibilidad del atendimento a una clientela específica, aunque no se haga la educación abierta, lo que se pretende, también, es implementar formas de acceso más democráticas a este nivel de enseñanza. Una de las alternativas está relacionada con las selecciones especiales de clientelas específicas.

Por lo tanto, lo que se hace en el Instituto de Educación de la UFMT es intentar consolidar la modalidad de Educación a Distancia y, a través de esta modalidad, abrir nuevas posibilidades de acceso a la Universidad.

Esta perspectiva trae una serie de consecuencias. Una de las más perceptibles es aquella relacionada con la “conformación” de la modalidad de Educación a Distancia en una Universidad Tradicional. En esta, el paradigma de enseñanza es el profesor. Luego, trabajar en el interior de esta institución con una propuesta distinta de proceso enseñanza-aprendizaje es trabajar, primero, con resistencias y, segundo, con posibilidades de avances muy limitadas.

Las resistencias, se refieren, directamente a los factores que inciden sobre los procesos de enseñanza. Así, es que guiar al estudiante en el proceso de enseñanza, con la flexibilidad requerida para atender a las diferencias personales, comprendiendo que la distancia es un elemento positivo al desarrollo de un aprendizaje independiente, debiendo para eso encontrar mecanismos por medio de la tecnología que superen la distancia entre el profesor y el alumno, es trabajar con una otra forma no sólo de flujo educativo, sino también de los roles en el proceso educativo.

En una Universidad Tradicional que comienza a impartir Educación a Distancia, los factores arriba citados determinan nuevas formas de relación y la constitución de equipos diferenciados de trabajo. La acción de esos nuevos equipos de trabajo expande la perspectiva de nuevos procesos de enseñanza, pero también abre la perspectiva de nuevos procesos de gestión

universitaria, incluso aquella con un “camino” rumbo a una educación “más” abierta, que apunta formas más democráticas de relaciones y de acceso más facilitado, rompiendo con ciclos desde hace mucho tiempo establecidos.

A partir de estas ideas es perceptible que la Educación a Distancia, cuando es trabajada desde el interior de una Universidad Tradicional, asume un carácter de “subversión” en la medida que establece formas distintas de relación del alumno con la institución en sus niveles organizacionales y pedagógicos.

Además de este hecho, la “subversión” se manifiesta también desde el punto de vista legal. O sea, como la legislación que rige la Universidad Brasileña no propone como alternativa la modalidad de Educación a Distancia a las carreras regladas, se puede hacer de todo, o nada, al mismo tiempo. Existe, por supuesto, las determinaciones en cuanto a los currículos mínimos, carga horaria, créditos, etc. Sin embargo, no existe una prohibición o incentivo a la utilización de la modalidad de Educación a Distancia, así cada una de las instituciones de enseñanza superior pueden utilizar la modalidad, según sus posibilidades o no, según sus resistencias o no, según sus necesidades o no, lo que se percibe es que la Educación a Distancia en el Brasil sobrevive en una especie de “limbo”. El resultado de eso es una serie de tentativas cuyos objetivos finales y productos son distintos y pulverizados, pero que vienen definiendo, aunque informalmente, líneas generales en esta modalidad educativa. Fue, entonces, a partir de la observación de algunas experiencias en E.AD en Brasil, que el proyecto de la UFMT ha tenido su esbozo.

Así, una de las primeras conclusiones obtenidas fue la de que no es posible pensar en estructuras organizacionales fuera de las Facultades o Institutos que componen la Universidad Tradicional. Creamos, entonces, el Núcleo de Educación Abierta y a Distancia en el interior del Instituto de Educación, subordinado, incluso, a su director.

Otra conclusión importante fue la de no trabajar a partir de la constitución del sistema de EAD solamente, sino estructurar el sistema a partir un curso específico, para después hacer la expansión de él, pero siempre “vinculado” a cursos que sean destinados a clientelas específicas. Nuestra observación nos permitió percibir que, cuando se trabaja con clientelas específicas, los resultados en los procesos de aprendizaje son mejores, una vez que esta clientela tiene un “interés” intrínseco en sus estudios. Las experiencias brasileñas en EAD, en la formación profesional y de profesores en ejercicio, son aquellas que presentan resultados muy superiores cuando comparados con experiencias sin una clientela definida (cf. LIMA, 1990).

La última y tal vez la más crucial de las conclusiones fue la de que constituir un sistema evaluativo del desarrollo de la implantación del sistema de EAD en la UFMT, no sería solo necesario, sino imprescindible para establecer parámetros mínimos de estructuración de un sistema en EAD. No hay como establecer, por ejemplo, costos de un alumno en EAD sin que se haga un acompañamiento de su proceso formativo. No es suficiente levantar costos generales de la enseñanza presencial y de la EAD y desde ahí hallar medias aritméticas. Es necesario, desde un mismo tipo de formación o de cursos determinar cuales son los costos de la implantación del sistema, considerando aspectos tales como: la utilización de los medios de enseñanza, de tutores a disposición de los alumnos, de los materiales, de profesores y del tiempo medio en que el alumno utiliza estos elementos en su formación.

Un estudio de esta naturaleza sólo es posible realizarlo con la metodología de una investigación-acción. La propuesta es que la evaluación del curso se vaya realizando a partir de los datos del propio sistema de EAD, posibilitando la constitución de una “red” cuya base sea los aprendizajes de los alumnos.

El equipo ha elaborado la propuesta de evaluación teniendo como referencia cinco niveles: los aprendizajes, los materiales, la Orientación Académica, la Metodología y los Medios utilizados, todos ellos vinculados a los objetivos del curso. Además de esto, hay que determinar el costo real del alumno y el impacto de la formación de estos profesores en su práctica docente. Pues son estos datos que van a permitir afirmar o negar la efectividad de la EAD. Cualquiera argumentación, ahora, en contra o a favor de esta modalidad de enseñanza en la UFMT, es un ejercicio aún de mera especulación.

3- Los medios y el material impreso; el desarrollo de esta tarea.

Hablar sobre los medios con los cuales se desarrolla la Educación a Distancia, es hablar acerca de formas diferenciadas que disminuyen el aislamiento y la soledad del alumno. Aunque las personas hagan uso hoy de ordenadores, que la televisión sea casi parte constituyente de nuestras vidas y, que la radio tenga una amplia diseminación en el mundo contemporáneo, el material impreso sigue siendo el medio más utilizado en EAD. Aun cuando se utilizan los ordenadores, la televisión o la radio, la base del contenido de los programas o de las emisiones es el texto impreso.

Es posible que las afirmaciones arriba hechas sean obsoletas en un futuro muy próximo. Pero en el estado actual del desarrollo de la EAD y a corto plazo, el material impreso tendrá aún importancia fundamental. Así las investigaciones y las propuestas en torno de su formulación seguirán teniendo, también, importancia.

Según MEDIANO, *“no podemos olvidar que para nuestros alumnos (UNED) su clase no es la tutoría, sino el momento en que realiza su trabajo personal sobre el texto o la Unidad Didáctica”* (1987; p.15). Entonces para transformar estos textos o Guías Didácticas en clases existe toda una fundamentación teórica y algunas reglas prácticas que permiten la estructuración de materiales impresos más adaptados a la EAD. No es objetivo nuestro en este trabajo hacer una relectura de las teorías que apoyan esta o aquella forma de estructuración textual. Sin embargo, IÑIGO et alii, en su obra *“Consideraciones acerca de la realización de textos Didácticos para la enseñanza a Distancia”* (1987) manifiesta de manera muy clara la problemática y las posibilidades del texto escrito a ser utilizado en EAD. Para el desarrollo de este tópico, tomaremos las ideas contenidas en esta obra como forma de tener un “hilo” conductor en nuestra exposición.

El equipo que inició el trabajo en EAD en la UFMT, no ha tenido como “factor agregante” el conocimiento de esta modalidad educativa. El “agregador” del equipo ha sido aquél de proponer líneas alternativas en la formación del profesor. Sin duda, que la EAD formaba parte de nuestras preocupaciones, pero, en aquél momento, no se traducían, en un conocimiento sistematizado. El trabajo inicial se ha caracterizado por impresiones y una cierta “dosis de buen juicio” con relación a la problemática de la formación de profesores en el Mato Grosso.

Esta herramienta, o sea, el conocimiento a respecto de nuestro Estado, ha permitido la toma de decisiones en cuanto a las líneas del proyecto, identificando cursos posibles, nivel de actuación, clientela, demandas con relación al Instituto de Educación, etc. En verdad, el equipo tenía los elementos para proponer una acción, pero no tenía los elementos suficientes para desarrollar esta acción.

Con el apoyo de la UNESCO, 3 personas del equipo hicieron una pasantía de casi dos meses en la Université du Québec y a través del CREAD en la UNED de Costa Rica. Además de estas actividades, el equipo “salió” en busca de bibliografía, estudios o experiencias en EAD. Mirando hoy este “camino” es posible afirmar que gran parte de la riqueza de nuestro trabajo fue, justamente, un “desarrollar conjunto” de equipo frente a un problema, en nuestro caso, el conocer determinada modalidad de enseñanza y pensar un proyecto simultáneamente.

Las soluciones han surgido en la medida que nuestro esfuerzo de “aprender” la modalidad se ponía, sin embargo, la experiencia inicial ha tenido mucho esta connotación de descubierta, la “metodología” de constitución del proyecto se desarrolló bajo un solo determinante: pensar en posibilidades reales, aunque sencillas.

La justificativa de esta afirmación es que, conforme teníamos las informaciones acerca de instituciones, experiencias y material bibliográfico ha sido posible hacer un “plan” de acciones, vamos llamar acá de inviábiles.

Si, por ejemplo, la TELUQ (Télé Université du Québec) tiene mucho de su trabajo basado en la utilización de los ordenadores personales, como hacer esto en un país donde la riqueza y acceso a los bienes materiales son de muy pocos? Como trabajar con la televisión y la radio cuando la población no reconoce en ellos medios educativos? (cf. LIMA, 1990). Estas fueron algunas de las problemáticas elencadas. Fue a partir de ellas que se empezó a proponer la organización de los medios en el proyecto de la UFMT.

El equipo no tenía como objetivo proponer sólo los materiales impresos para el desarrollo del sistema de EAD. En el Brasil ya existe una red de telefonía que atiende todo el país de manera eficiente. El Estado de Mato Grosso posee toda una infraestructura de emisiones de TV y radio. Por lo tanto, con los recursos de telecomunicaciones existentes es posible constituir redes de informaciones y utilizar, por ejemplo, la TV, pues la Universidad del Mato Grosso tiene tiempo propio de emisiones en la denominada TV Educativa.

El equipo ha pensado también en formas mezcladas de utilización de estos medios. El material impreso sería, sin duda, como llamamos en nuestro país “el coche jefe”, pero sería necesario utilizar otros medios, con vistas ya a procesos de más largo plazo. La propuesta que se ha configurado fue de que, a través del Centro de Apoyo en la ciudad sede en donde el proyecto se instalaría, hacer con que los alumnos tuviesen contacto con los otros medios del sistema. Así el Centro de Apoyo tiene una red de ordenadores conectados a la UFMT/NEAD, una biblioteca, videoteca, teléfono y fax.

El alumno, por ahora, no tiene su ordenador personal, pero en el centro podrá utilizar la red para sus consultas. De la misma manera, él no tiene, en muchos casos, teléfono o fax, pero las intendencias, que forman esta primera fase de la implantación del proyecto disponen de esos medios, y el alumno puede utilizarlos en horarios pré-fijados.

La organización de estos medios presupone algo anterior, o sea, el contenido que da base al sistema. En nuestro caso, el sistema de EAD tiene tanto un carácter administrativo, cuanto un carácter pedagógico. Administrativo, porque la sección responsable por la vida académica de los alumnos, en la UFMT no puede (o no quiere) asumir esta tarea. La argumentación es que la misma no tiene como acompañar un alumno que este “fuera” de los parámetros burocráticos normales de la Universidad. El carácter pedagógico, este es considerado como inherente al trabajo del NEAD.

Para acompañar la vida académica de los alumnos fue creado un software denominado SIGED (Sistema de Gerenciamento de Educação a Distancia), con esto racionalizamos mucho nuestro trabajo.

La organización del trabajo pedagógico se basa en dos referenciales: el primero es el propio contenido del curso; y, el segundo se fundamenta en los aprendizajes de los alumnos.

Vamos a tratar aquí, más de cerca, del referencial relativo al contenido del curso, ya que los aprendizajes de los alumnos es algo que sustentará nuestras acciones durante todo el proceso de formación de los mismos.

El contenido del curso está fundado en tres conceptos: el concepto de Historicidad, de Diversidad y de Construcción (no vamos presentar la definición de cada uno de ellos, ya que se ha hecho esto en los artículos anteriores). Así, los abordajes de las asignaturas tendrán que desarrollarse a partir de los mismos, como forma de mantener una cierta unidad entre ellas. Las asignaturas fueron pensadas teniendo como referencia la experiencia de este profesor que ya actúa en la escuela y a partir de aquellos conceptos que componen el currículo de la primera fase de escolarización de los niños.

A partir de estos presupuestos, la pregunta en aquél momento era: de qué manera construir una cierta identidad en el curso, ya que los materiales impresos serían escritos en gran parte por personas que no formaban parte del equipo inicial de trabajo ?

El equipo del NEAD tenía una visión de conjunto del curso y los objetivos a ser alcanzados y, esto expresa, también, una visión de diseño curricular. Luego, para nosotros era imprescindible que esta visión de conjunto y de diseño curricular fuese garantizada.

A pesar de no hacer la caracterización de los conceptos, como se ha dicho, el sentido general del abordaje de los contenidos puede ser expresado teniendo en cuenta los aspectos del desarrollo, científicidad y validez de los conocimientos a ser trabajados en las escuelas. Para nosotros, o sea, el equipo del NEAD, esta problemática habría de ser solucionada en el proceso de constitución de los materiales.

En este momento, no hemos tenido preocupación en seguir esta o aquella línea de concepción del material, la preocupación era de que, el material tuviese coherencia interna en cada una de las asignaturas, que tuviese coherencia entre las distintas asignaturas y, que abordase el mínimo necesario de los conceptos importantes del contenido escolar en la primera fase de la escuela básica.

Existía además, la idea de que este material tendría también la característica de una herramienta muy próxima al “quehacer cotidiano” del profesor. O sea, que los profesores tuviesen una abordaje en el curso con la profundidad necesaria al Tercer Grado, pero que estos conocimientos fuesen “transformables” en conocimientos aplicables en la escuela.

Para hacer esto, el “recorte” fue aquel establecido en la “Propuesta Curricular para el Estado de Mato Grosso”. Esta Propuesta es la que define los niveles, el abarque de los contenidos programáticos y la metodología a ser utilizada en las escuelas públicas de 1er. y 2º Grados. Estas orientaciones permitieron, entonces, una definición del diseño curricular del curso de la Licenciatura en Educación Básica.

De “pose” del diseño curricular del curso, las personas fueron invitadas a elaborar los materiales. Los criterios para esta “elección” fue el conocimiento del área de los contenidos combinado con la experiencia de los profesores, un cierto dominio de la problemática de Mato Grosso en cuanto a su historia y organización y, personas que tuviesen una cierta “complicidad” con las características, objetivos y definiciones teóricas del proyecto.

Nuestra perspectiva era de que los materiales pudiesen reflejar actitudes, posturas y sobretodo el compromiso con la escuela básica. Los expertos invitados muchas veces no tenían un “nombre nacional” o una producción muy extensa. Para nosotros el valor básico de los

materiales debería ser aquél de la proximidad de la persona que lo hace con aquel que lo utilizará.

Además de estos aspectos, las personas invitadas también no conocían la modalidad de EAD y tampoco propuestas para la elaboración de materiales impresos relativos a ella. Así, establecimos que los materiales, en la medida que fuesen siendo elaborados, serían leídos, discutidos, con el equipo del NEAD y con los Orientadores Académicos (Tutores). Estos grupos tendrían como función leer los materiales, pero leerlos desde el punto de vista de los conceptos “fundantes” del diseño curricular propuesto y problematizando la producción de los autores.

Otra decisión importante se refiere a la forma de presentación de los materiales. Así, el equipo del NEAD y los autores definieron que los materiales serían elaborados en forma de “fascículos”. Cada uno de ellos tratando de temas específicos, pero inter-dependientes en su conjunto. Con relación al tratamiento de los contenidos, se optó por trabajar los conceptos más importantes acerca de un tema y, aquellos conceptos secundarios o periféricos, el alumno tendría que hacer un esfuerzo propio en su comprensión. O sea, le serían indicados (en los propios materiales) más lecturas, videos y otros medios que pudiesen añadir informaciones y profundizar sus conocimientos. Como la clientela de la Licenciatura tiene condiciones económicas y de vida muy difíciles, esta bibliografía complementaria, los videos y otros materiales están a su disposición en el Centro de Apoyo.

Esta fue la configuración general para los materiales impresos. La metodología que utilizamos para la configuración de ellos tuvo como principal “ingrediente” discusiones acerca de los conceptos a ser trabajados, una cierta delimitación de los mismos en el interior de cada una de las asignaturas, según su estructura y el objetivo del curso (formación de profesores para la escuela básica). Esta forma de trabajo ha permitido que cada uno de los autores o grupos de autores, presentase la propuesta general de su asignatura, sólo después de esto el trabajo de elaborar efectivamente los materiales se empezó.

Durante el proceso de elaboración de los materiales verificamos que cada uno de los autores presentaba estilos distintos en la exposición de su temas. Estos estilos variaban desde formas coloquiales hasta formas más académicas. El equipo de coordinación del NEAD optó por mantener los estilos variados y este será uno de los aspectos considerados en la evaluación de los materiales.

Además de estas consideraciones, hay otra muy importante. Los materiales tendrán dos fases en su producción. La primera, será la de elaboración, discusión y utilización en la fase experimental del proyecto (es lo que se hace hoy). Según los alumnos utilicen los materiales y que nosotros “ubiquemos” los problemas presentados en ellos, los autores van definir las revisiones necesarias y sólo después de esto los materiales serán considerados concluidos (sin contar las revisiones de actualización posteriores).

Para el proyecto gráfico de los materiales, la editora de la UFMT ha contratado una empresa especializada en esto área. Los proyectos gráficos tuvieron como base la propuesta de los. En nuestra perspectiva, el autor, al elaborar su material tiene una idea, aunque general, de la presentación gráfica del mismo. La función del especialista en proyecto gráfico, en el caso de materiales con finalidad didáctica, y donde, sea posible el dialogo entre especialista gráfico y autor, es “traducir gráficamente” la idea del autor, comprendiendo que esta traducción tiene límites de posibilidades, límites no solo gráficos sino también económicos. El problema era “equilibrar” un buen proyecto gráfico con viabilidad económica, garantizando un producto final de calidad.

La salida para este problema fue la creación de un proyecto gráfico general para el conjunto de materiales, pero diferenciando las colecciones según las asignaturas. O sea, hay una propuesta general de forma (tamaño, tipo de letra, disposición de los caracteres, etc), sin embargo, la caracterización interna de los materiales tendrá siempre la “marca” del autor.

Teniendo en vista las intenciones hasta aquí mencionadas, es bueno señalar que varios problemas surgieron. Entre ellos el tiempo previsto en el cronograma de desarrollo del proyecto y el gasto efectuado en la elaboración, fue lo más expresivo. Hubo la previsión de que los autores podrían “gastar” algo alrededor de 6 meses para la elaboración. Después más unos 2 meses para el proyecto gráfico y otros 2 meses para la impresión. Este tiempo no pasó de una propuesta de cronograma. La duración real de las etapas descritas fue de casi 02 años. Este hecho retrasó el inicio del curso en un año.

Así, las críticas en el interior de la institución, en cuanto al retraso del cronograma, surgieron. El curso inició en 21.02.1995. Las críticas al retraso del inicio del curso tenían por base la poca experiencia del equipo del NEAD, de los autores y de la propia institución en la modalidad de EAD. Sin embargo, lo más importante para nosotros fue el hecho de vencer las etapas de preparación, entre ellas la elaboración de los materiales.

Después de esta exposición, es interesante verificar que el inicio del trabajo de elaboración de los materiales se dió, también, a través de la pregunta: qué es posible hacer en esta área ?

Lo más significativo para nosotros era trabajar a partir de la vivencia de la clientela del curso. De ahí nuestra preocupación en invitar personas para elaborar los materiales que tuviesen experiencia en la formación de profesores para la escuela básica.

La idea de “categorizar” los conceptos en más centrales, secundarios o periféricos ha sido una forma de “racionalizar” el trabajo del alumno, pero incentivando su búsqueda personal a través de las indicaciones complementarias. Así, él realiza su trabajo conociendo lo que es importante, en aquel momento, para sus estudios.

Los conceptos elegidos para tener una cierta unidad en los abordajes (Historicidad, Diversidad y Construcción), permitieron un “tránsito” de los conceptos específicos en las asignaturas, caracterizando una forma más interdisciplinaria en las mismas. Con esto, el alumno podrá tener una visión más general, no sólo de los conceptos específicos a los temas de las asignaturas, sino que también, podrá establecer relaciones entre ellas (las asignaturas).

Los distintos estilos de los autores nos “mostran” caminos valiosos sobre la complicidad que puede establecerse en la relación autor y alumno, o, entre autor y su destinatario. Esta complicidad será acompañada por los autores, pues los contratos establecidos determinan que ellos también harán el acompañamiento de los estudios relativos a su área de conocimiento.

El hecho es que empezamos un trabajo extremadamente nuevo para nosotros. En este caso, sólo la investigación evaluativa de los procesos desencadenados podrá demostrar hasta que punto estos materiales cumplen o no su función.

Otro dato es que, en nuestra visión, es necesario de alguna manera romper el proceso industrial que según PETERS (in GARCIA ARETIO, 1986 p. 37-38) caracteriza la EAD. No negamos el carácter más masificador de la escolarización que se hace en la EAD. Pero, establecer las reglas de esta masificación solo bajo una relación costo-beneficio, o bajo la producción parcelar del trabajo, retirando de los involucrados en el proceso educativo, (sea él presencial o a distancia), la visión de conjunto que este trabajo debe tener, es juzgar de antemano que la educación no es un proceso creativo. Cuando tratamos, entonces, de la EAD, que se

realiza a través de la constitución de sistemas que pueden romper la relación profesor-alumno, el espacio y tiempo, etc. este proceso creativo tiene fuerza mayor, una vez que es necesario alternativas poco utilizadas en la búsqueda de soluciones que muchas veces se “revelan” en el propio sistema. Por ejemplo, como afirmar si un contenido ha presentado tratamiento suficientemente claro en EAD sin someterlo al estudio de los alumnos ?

En la EAD, mas que en la enseñanza presencial la medida de la calidad es establecida por el alumno. Si en la educación presencial existen “subterfugios” para escamotear la preponderancia de la actividad del alumno, en la EAD esto es imposible. Luego los referenciales y criterios de análisis para la investigación en EAD serán determinados en el proceso de desarrollo del sistema. La “experiencia” que tenemos a partir de esto, es que, a pesar de las recomendaciones en cuanto a la mejor forma de elaborar materiales para la EAD, sólo a través del estudio de los materiales por los alumnos, es posible afirmar que determinada forma es más adecuada o no.

En el campo de la producción de materiales, nos parece que el “feed-back” entre los materiales y alumnos es el criterio más importante en el análisis de los mismos.

Es con este criterio que intentaremos establecer la evaluación, no solo de los materiales en sí, sino de todo el proceso realizado para llegar a donde llegamos.

4- La Orientación Académica (Tutoría): propuestas y problemas.

Estudios relevantes sobre la modalidad de EAD indican que ella nace favorecida por los avances en el terreno pedagógico y los grandes progresos en el campo de la comunicación y de la tecnología educativa (cf. HOLBERG, 1985 Y GARCIA ARETIO, 1986).

Apesar de estos avances, la EAD aún se caracteriza por altas tasas de abandono. Cuando se hace la investigación acerca del problema con los alumnos que se utilizan de la modalidad, una de las respuestas mas frecuentes es la falta de un atendimento más sistemático de apoyo que culmina, casi siempre, en abandono, (cf. GARCIA ARETIO, 1986). Según GARCIA ARETIO (1986; p.39) este apoyo es comprendido como ayuda del tutor.

Podemos ubicar acá uno de los problemas mas frecuentes en la EAD: la forma de estructurar el sistema de atendimento al alumno que no venga a sustituir al profesor, sino facilitar su aprendizaje.

Por más que el alumno sea asociado a un Centro bien dotado desde el punto de vista de los materiales didácticos y de medios educativos, la presencia del Tutor parece ser, aún hoy, un punto fuerte en el desarrollo del alumno. No vamos a elucidar aquí las razones que el alumno tiene para sobrestimar al Tutor, vamos a trabajar a partir de esta constatación.

En el caso específico del proyecto de EAD en la UFMT, el servicio de tutoría fue considerado desde el inicio de nuestro trabajo, como imprescindible. Algunos estudios (cf. LIMA, 1990) demuestran la importancia de este tipo de atendimento, incluso con relatos de casos de proyectos fracasados por no consolidar un servicio eficaz en esta área. Una vez mas “la metodología” empleada para organizar el servicio de tutoría, fue la de trabajar con propuestas ya existentes y adaptar las mismas a nuestra realidad.

Un primer punto, que tal vez parezca algo “mas pequeño”, fue cambiar el nombre del servicio. Tutoría trae, inmediatamente, la idea de personas bajo la responsabilidad de otro, cuyos movimientos son constantemente “monitoreados”.

La idea era, desde el inicio, trabajar con la autonomía del alumno. Así cambiamos de Tutoría (aún la denominación más común) para servicio de “Orientación Académica”.

La clientela del curso de Licenciatura en Educación Básica, son profesores en ejercicio. Por lo tanto, se trata de personas inseridas en el mercado de trabajo, en su gran mayoría casadas y con hijos (según encuesta para caracterización de la clientela). Luego tienen un “espacio” social, así necesitan de Orientación en su curso y no de Tutores (según la caracterización que se ha hecho arriba).

Después de establecido el nombre y de alguna manera la función del Orientador, la pregunta era: ¿quién será este personaje?

El proyecto no tiene financiamiento para costos de personal, el Centro de Apoyo está ubicado en Colider, a 650 Km de la UFMT y las intendencias involucradas en la experiencia inicial no pudieron responsabilizarse por la contratación de los Orientadores Académicos, una vez que van a garantizar la permanencia de sus profesores en el curso.

Si los costos del servicio presentaban problemas, el perfil del personaje, también. El equipo no tenía como perspectiva un Orientador Académico que actuase fuera del ámbito de la educación, o sea, personas alejadas de la escuela o, sin experiencia en la docencia.

Estos dos problemas hicieron con que pensásemos una sola solución. Primero, el orientador sería alguien del sistema educativo, por lo tanto, un profesor, con formación de 3er Grado que viviese en Colider. Segundo, él no sería contratado para el servicio de orientación académica, esta persona estaría a disposición del proyecto en cuanto su interés permitiese o aquel área de conocimiento específica de su actuación existiese en el curso, después él retornaría a su plaza en la escuela.

Hicimos la propuesta a las instituciones involucradas en el proyecto. La Secretaría Estadual de Educación de Mato Grosso se ha responsabilizado por mantener los contratos de los Orientadores Académicos. Hubo una selección inicial de 16 Orientadores. Esta selección fue abierta a todas las personas con formación de 3er Grado en Pedagogía, Filosofía o Historia (para la 1er. fase del proyecto) que viviesen en Colider y trabajasen en las escuelas.

La selección tuvo un carácter mucho más de evaluación de contenidos y de perspectiva de trabajo en EAD, una vez que nadie conocía efectivamente la modalidad. Como el hecho era conocido de nosotros, la selección ocurrió a finales del año de 1993, para que el año 1994 fuese destinado a la formación del equipo.

Estas 16 personas fueron colocadas a disposición del proyecto en febrero de 1994. La intendencia de Colider tuvo como responsabilidad providenciar el espacio físico del Centro de Apoyo, hecho que también ocurrió en la misma época.

La formación de los Orientadores se pauta en los contenidos del curso, en aspectos de relaciones humanas, en la utilización del ordenador (el sistema tendrá un programa específico) y en la modalidad de EAD.

La formación de los Orientadores en los contenidos del curso se ha realizado en el proceso de estudiar los materiales en su elaboración y junto con los autores verificar límites y posibilidades de ellos. Los Orientadores hoy comparten junto con los autores, la idea contenida en cada uno de los fascículos. Tienen una visión completa, por lo menos de los materiales de los fundamentos de la educación, que está más allá de cada uno de los autores individualmente. Esto es importante, pues el Orientador, podrá trabajar con varias áreas del conocimiento al mismo tiempo. No cualquiera área, sino aquellas trabajadas en la primera fase de desarrollo del curso. Así, ellos no están “especializados” sólo en psicología o en antropología, etc, trabajan en ellas al mismo tiempo.

El trabajo con relaciones humanas tuvo como objetivo, primero formar un equipo con un mínimo de confianza entre sus pares. Segundo, que el equipo pudiese trabajar con los distintos grupos que estarían cursando la licenciatura, sin preocupaciones con orígenes sociales, concepciones religiosas o ideológicas que pudiesen “lastrar” el servicio.

Es importante que el Orientador tenga presente, todo tiempo, la naturaleza de su trabajo: facilitar el proceso de aprendizaje. La facilitación no es estricta, solo a la orientación didáctica. La facilitación del aprendizaje muchas veces se da en el incentivo, en oír una sugerencia o hasta en cambios de actitudes. No existe, en nuestra perspectiva, un servicio de Orientación basado sólo en la dimensión didáctica, fue de esta premisa que se ha realizado el trabajo con relaciones humanas.

En cuanto a la utilización del ordenador, la formación fue la más práctica posible: el manejo de la máquina y del programa. El programa atiende tanto a la parte pedagógica, como la administrativa.

Con relación a la modalidad de EAD, los Orientadores fueron formados en la medida que el equipo que coordina el proyecto desarrolló, también, su formación.

En verdad, la función del Orientador en el proyecto de la UFMT sigue casi todos los “preceptos” de la UNED en este campo, la diferencia, talvez, se ha establecido en la formación y actuación de ellos en la elaboración de los materiales didácticos. Sin embargo, ellos estarán trabajando en el acompañamiento de los alumnos, en la organización de los estudios, etc. Trabajamos también con la Orientación Académica en los dos niveles organizativos del proyecto, o sea, los Orientadores tienen “libertad” para proponer formas diferenciadas en su propio servicio. Además de esto, existe la posibilidad de organizar un servicio de Orientación impartida del NEAD, basada en tecnologías de red.

La orientación “via” NEAD es realizada solamente después que el alumno pase por el Centro de Apoyo. Si no hay condiciones de atendimento en el Centro, el Orientador acciona el Núcleo. Pero la búsqueda de apoyo en el NEAD se ha dado siempre que sea posible a través del Orientador del Centro de Apoyo. La idea es que los Orientadores tengan su acción basada también en la autonomía.

Según el modelo de la UNED (cf. MEDIANO, 1987) el tutor no realiza el trabajo de evaluación, esta es una tarea de los profesores de la Sede Central. En el proyecto de la UFMT, los orientadores estarán realizando también las evaluaciones. Los autores de los materiales van a proponer las formas de evaluación y los orientadores evaluarán desde el punto de vista de la enseñanza- aprendizaje.

El equipo del NEAD reconoce el riesgo de tal acción. Al inicio del desarrollo del proyecto, esta acción estará bajo el control tanto de los autores (ellos van a acompañar los estudios iniciales de los alumnos), como del equipo que coordina la implantación del proyecto. Sólo después de observar esta primera fase de implantación, se hará la opción definitiva de esta manera de evaluación del aprendizaje. Una vez más, la definición de caminos dependerá de los resultados obtenidos en este proceso inicial de trabajo.

Si existe un cierto esbozo de como actuar en la Orientación Académica que viene cumpliendo los objetivos establecidos, el equipo de coordinación ya percibe, no obstante, áreas donde son necesarios algunos cambios.

Uno de los aspectos que presenta algunos problemas es, justamente, la forma como se ha hecho la contratación de los Orientadores Académicos. La idea era de que una persona cuyo origen de trabajo fuese la docencia, pudiese compartir con la otra sus experiencias.

Lo que se ha observado es que este profesor, que viene de la enseñanza presencial, tiene dificultad de comprender que en la EAD la facilitación del aprendizaje no significa tener respuestas a todos los cuestionamientos de los alumnos, que él (Orientador) no tiene que ser uno “experto” en *todas las asignaturas...* y que su trabajo no se basa en clases magistrales.

Además de esto, como ellos son profesores a disposición del proyecto, existe el temor de perder su plaza en la escuela en caso de retorno a la actividad docente.

En el Estado de Mato Grosso, para garantizar su plaza en aquellas escuelas consideradas las mejores o para tener el derecho de opción de clase y local de trabajo, se hace anualmente, lo que es denominado “atribución de clase”. Es un sistema muy complicado de conteo de puntos de titulación, tiempo de servicio, cursos de reciclaje y actualización. Como los orientadores se encuentran fuera de la clase, aunque “con plazas” en la escuela, ocurre una pérdida de puntos a cada año en que trabajan en el proyecto. No hubo ningún tipo de pérdida salarial, pero existe la pérdida de determinadas prerrogativas del trabajo docente.

Estos dos hechos han caracterizado la actuación de los orientadores, hasta ahora, por constantes cambios de “humores”. Es decir, ellos actúan bien, o menos bien, en la medida que se sienten más o menos amenazados. Por ejemplo, en enero de 1995 hubo cambio en el Gobierno del Estado, los orientadores estuvieron completamente “sobresaltados” con la posibilidad de pérdida de sus puestos en el Centro de Apoyo.

Estas situaciones acaban por generar dependencia de los orientadores con el equipo que coordina el NEAD, para solucionar los problemas administrativos de su carrera. O con los autores de los materiales, en la medida que quieren solucionar todo y cualquier problema de contenido de las asignaturas. O sea, observamos una cierta inversión en el objetivo de constituir la autonomía del orientador.

El problema relativo a la dependencia de solucionar los problemas administrativos de la carrera de los orientados es algo que escapa a nuestro poder de acción. Luego existe el riesgo de desarreglo del equipo: esta es una amenaza constante en nuestro trabajo, llevando muchas veces a situaciones de tensión entre los orientadores y el equipo de coordinación del NEAD.

El problema relativo a la dependencia del conocimiento (vamos a denominarla así) por parte del orientador, nosotros lo trabajamos con dos posibilidades: la primera es con respecto a la inseguridad de trabajar en un campo desconocido y muchas veces junto con los “amigos” de la escuela, aunque él haya hecho una selección y formación para actuar como Orientador; la segunda, se refiere a la evaluación de aprendizaje que él hace -- si evalúo tengo que tener amplio dominio del contenido (lo que es cierto). Sin embargo, ellos se olvidan que estarán, también, en un proceso de acompañamiento y que esta propuesta podrá ser o no validada, dependiendo de la actuación de ellos propios.

Como el curso se fue iniciado el 21 de febrero de 1995, vamos a mantener los procesos ya desencadenados y, en la medida que se configure de manera más concreta la actuación de los orientadores, será posible un análisis más profunda de los dimensionamientos necesarios. Pero, es cierto que habremos de cambiar la forma de contratación de los orientadores, no es posible consolidar un trabajo cuando la agencia contratante de los mismos no garantiza condiciones más permanentes de carrera. Y, la decisión en cuanto a mantener la evaluación del aprendizaje en el nivel del Centro de Apoyo, dependerá de la autonomía que los orientadores puedan obtener en su trabajo.

6 -Algunas consideraciones frente a nuestro camino.

En verdad lo que se hace ahora es mucho más un ejercicio de búsqueda de puntos a ser revistos. Así lo que se propone es una nueva tarea y no, propiamente, una conclusión en su sentido pleno.

Después de la retomada de los aspectos relativos a la implantación de la modalidad de EAD, de la elaboración de los materiales, y del servicio de Orientación Académica, en esta fase de desarrollo del proyecto, es posible apuntar áreas donde son necesarios adecuaciones o intervenciones con cierta urgencia.

Con relación a las resistencias en el interior de la Universidad es posible, por ejemplo, hacer un nuevo trabajo de “sensibilización” teniendo en vista el inicio de las actividades de enseñanza-aprendizaje del curso. O sea, con la concreción de las actividades tenemos medios para demostrar la posibilidad de trabajo en la modalidad de EAD

No es necesario, pensamos nosotros, un trabajo de convencimiento. Es necesario sí, la divulgación de las actividades, con vistas a nuevas propuestas en el área de EAD, consolidando el sistema en la UFMT.

En cuanto a los materiales impresos, nuestro referencial, como se ha dicho, serán los aprendizajes de los alumnos. Esto no impide verificar que la forma trabajada hasta este momento ha tomado un tiempo precioso en su efectivación. Existe dos sugerencias posibles: primero, invitar expertos, aunque no tengan “afinidad” con el objetivo del curso y con el diseño curricular establecido. Segundo, continuar trabajando con personas con las características propuestas, estableciendo nuevas formas de contrato de trabajo y, al mismo tiempo, hacer con que las lecturas y discusiones acerca del contenido de las asignaturas sean menos “controladoras”.

De cualquier manera, las dos sugerencias interfieren en la decisión de mantener una cierta unidad en los materiales y pone en riesgo su identificación con la clientela. Aunque reconozcamos que la forma implementada no es suficiente para garantizar nuestros objetivos, el resultado final de los materiales, hasta ahora, tiene un saldo positivo, los alumnos están satisfechos no sólo con los abordajes que se ha hecho en las asignaturas, como también con la calidad de los contenidos. Pero es necesario la revisión, ya que gran parte del retraso de nuestro cronograma de trabajo ha ocurrido en función de la elaboración de los materiales.

El servicio de Orientación Académica consolida su trabajo con el inicio del curso, luego es posible una evaluación rápida del mismo. Sin embargo, tuvimos algunas bajas de personas del equipo que se estructuró en 1994. Ya hemos cambiado la forma de nuevas contrataciones. Los primeros Orientadores, fueron contratados a partir de las escuelas y son estables, los nuevos Orientadores fueron “reclutados” a través de contratos temporarios e independientes de las escuelas. Así tenemos dos grupos distintos en cuanto a la forma de contrato de trabajo, es posible la verificación inmediata de la acción de cada uno de ellos. Esto permitirá una toma de decisión más “consciente” en cuanto a la organización de equipos de Orientadores.

Lo visible, entonces, a partir de este “rescate” es que la implantación de un sistema de EAD requiere una constante revisión de procesos. En otra modalidad tal hecho no esta presente tanto cuanto en la EAD. Esta es una modalidad que según sus características, exige un acompañamiento tan efectivo por parte de los equipos que ahí trabajan. Tornar “real” el

proceso de enseñanza-aprendizaje en EAD, es trabajar en un campo aún experimental, donde la investigación del desarrollo de las actividades es la forma más apropiada de adecuaciones o intervenciones específicas de acción. Es de esta premisa que intentaremos realizar nuestro trabajo, y un primer esfuerzo en este sentido es exactamente el rescate realizado ahora.

Bibliografía Consultada

- ALONSO, Katia Morosov et alli. *A Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª series, atraves da EAD*. EDUFMAT, Cuiabá, 1993
- ABADIA, Antonio Farjas. *Sociologia del Estudiantado y Redimiento Academico*. ICE, UNED, Madrid, 1989.
- BORDINAVE, Juan E. Díaz. *Pode a Educação a Distância Ajudar a Resolver Problemas Educacionais do Brasil*. *Rev. Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, Brasil, V. 17 (80-81) 31-36, 1988.
- CIRIGLIANO, Gustavo. *La Educación Abierta*. El Ateneo, Buenos Aires, 19-20, 1983.
- DINIZ, Terezinha. *Universidad Abierta /Educación a Distancia alternativa de Educación Superior*. ICE, UNED, Madrid, 1991.
- DOINA, Popa Lisseanu. *Un reto mundial: la educación a Distancia*. ICE, UNED, Madrid, 1986.
- GARCIA ARETTO, Lorenzo. *Rendimiento Académico y Abandono en la Educación Superior a Distancia*. ICE, UNED, Madrid, 1986.
- _____, *Educación Superior a Distancia: Análisis de su Eficacia*. Mérida, UNED, Centro Regional de Extremadura, 1986.
- GARCIA LLAMAS, J.L. *El Aprendizaje Adulto en el Sistema Abierto y a Distancia. La Práctica Tutorial en la UNED*, ICE, UNED, Madrid, 1988.
- HOLBERG, Borja. *Educación a Distancia: situación y perspectivas*. Kapeluz, Buenos Aires, 1985.
- IÑIGO, Antonio Corral. *El Funcionamiento Cognoscitivo del Adulto*. ICE, UNED, Madrid, 1986.
- _____, Y Otros. *Consideraciones Acerca de la Realización de Textos Didácticos para la Enseñanza a Distancia*. ICE, UNED, Madrid, 1987.
- LIMA, Aparecida de. *Identificación des conditions de réussite d'un Sistema de Formación à Distancia des Enseignements "leigos"du Pantanal au Brésil*. Disertación de Maestria, Université; de Laval, Québec, 1990.
- MADRUGA, Juan Antonio Garcia Y CORDERO, Jesús Ignacio Martín. *El Material Didactico de la Enseñanza Superior a Distancia: Las Unidades Didácticas en el Modelo Español de Educación Superior a Distancia*. UNED, Madrid, 1988.
- MEDIANO, Catalina Martínez. *Los Sistemas de Educación Superior a Distancia - práctica tutorial en la UNED*. UNED, Madrid, 1988.
- SUCUPIRA, Newton: in Ensino a Distância. uma opção. Uma Proposta do Conselho Federa de Educação. *CREAD*, Brasília, 33-43, 1988.