
Promesas globales y retos regionales de la universidad virtual en América Latina

Michelle Vyoleta Romero Gallardo¹

Ningún sistema de educación conocido por el hombre es capaz de arruinar a todas las personas.

OTTO NEUGEBAUER²

Recibido: 20/6/2012

Aprobado: 31/7/2012

Resumen

Internet ha revolucionado la educación a distancia, y en México como en otros escenarios de Latinoamérica la formación superior en línea se presenta como una oportunidad para superar las limitaciones de la educación presencial. La relativización del espacio, la conectividad permanente, el flujo sin fronteras de información, la individualización y personalización de los servicios, parecerían designar la universidad en línea como el futuro de la educación. No obstante, este ensayo aborda críticamente la idea de la *inevitable* absorción de la educación superior convencional por este sistema. Según la hipótesis de que los alcances de la universidad a distancia disminuyen al no tratarse como una modalidad con requerimientos propios, sino como extensión en Internet de las expectativas de la formación presencial, se analiza la evaluación y el trabajo de alumnos y docentes en línea.

Palabras claves:

Educación, universidad, Internet, México, Latinoamérica

Abstract

Internet has revolutionized distance learning, and in Mexico as well as other places in Latin America online higher education presents itself as an opportunity to overcome the limitations of conventional education. The relativization of physical space, the permanent connectivity, the borderless flow of information, and the individualization and personalization of services, appear to designate online university as the future of education. However, this paper critically discusses the idea of the *inevitable* absorption of conventional higher education by this system. Under the assumption that the reach of online university decreases when it is not treated like an option with requirements of its own, but rather as an online extension of the expectations of conventional education, the evaluation and the work of students and teachers online comes under analysis.

Keywords

Education, university, Internet, Mexico, Latin America

-
- 1 Licenciatura en Relaciones Internacionales y Maestría en Estudios Políticos y Sociales por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.
 - 2 Cfr. Delbanco, Andrew. (2012). *College: What It Was, Is, and Should Be*. Princeton, Princeton University Press.

Introducción

El desarrollo de la educación a distancia se ha dado a la par de los cambios en las tecnologías de la información y la comunicación, cubriendo un amplio recorrido que va desde el intercambio postal por diligencia a finales del siglo XV,³ a las difusiones radiofónicas y de televisión. Las herramientas comunicativas asociadas a Internet han revolucionado esta modalidad de formación, al incidir en sus dimensiones cuantitativas, particularmente en lo relativo al número de personas que pueden incorporarse a programas educativos en línea, o a la oferta cada vez más nutrida de las instituciones que se valen del espacio virtual. Asimismo se han experimentado modificaciones en aspectos cualitativos de la educación a distancia, lo que es perceptible en la variedad temática abordada en la forma de cursos, diplomados, licenciaturas y maestrías, o en la diversificación de los recursos multimedia aplicados en la producción de materiales de estudio.

Al atraerse como objeto de estudio el caso de la educación superior en México y otros países de América Latina, las innovaciones an-

tes descritas hacen lucir a la formación en línea como una oportunidad para atender algunas problemáticas crónicas que se han suscitado en los sistemas de educación presencial. A guisa de ejemplo, existe una demanda reiterada de elevar el número de estudiantes matriculados en universidades como síntoma de progreso socioeconómico de las naciones –lo cual ha originado una “explosión educativa”–. Por otro lado, y en un fenómeno que Julio Aray atribuye al crecimiento demográfico, en muchos casos la capacidad física de las instituciones universitarias opera en condiciones de abarrotamiento.⁴ Con un contexto de estas características, la promoción de la universidad virtual cobra atractivo como un espacio al cual puede acudir la población estudiantil que enfrenta circunstancias de aislamiento geográfico, o bien que no desea o no logra integrarse a los sistemas universitarios de modalidad *escolarizada* por condiciones laborales, de salud, familiares, etc.

Estos atributos hacen que la lógica de la universidad en línea se acople con facilidad al extendido discurso de la globalización de las innovaciones tecnológicas como progreso.⁵ La relativización del es-

3 Cfr. Laruccia, Mauro Maia. (2008) “A educação à distância e as tecnologias de informação e comunicação (TIC)”, en *Pensamento & Realidade*, núm. 23, vol. 11, p. 42.

4 Cfr. Aray, Julio (1977), “Reflexiones sobre el sadismo en la enseñanza”, [conferencia], IV Fórum Panamericano para el estudio de la adolescencia, Salvador de Bahía, p. 25.

5 Idea en boga particularmente tras la caída del muro de Berlín.

pacio físico, la conectividad permanente, el “flujo sin fronteras” de la información, la evolución hacia la individualización y personalización de los servicios consumidos, todo en la educación superior en línea parecería designarla como el futuro de la universidad, lo mismo en los contextos en vías de desarrollo, que en las sociedades postindustriales hipertecnologizadas, donde Internet incluso ha pasado a ser visto como un derecho humano.

No obstante, en el presente ensayo se plantea que debe abordarse críticamente la idea de la *inevitable* absorción de la educación superior convencional por el sistema de educación en línea. Ello por una parte, en vista de los retos a que esta modalidad se enfrenta y se enfrentará a corto y mediano plazo, dadas las condiciones socioeconómicas generalizadas en México y el espacio de vecindad latinoamericano. Este cuestionamiento se concentra en la llamada “brecha digital”, cuyos patrones de acceso a computadoras e Internet⁶ se corresponden con sensibles discontinuidades económicas de la población, mismas que se instituyen como filtros para el acceso a estos programas de formación. En

segundo lugar, y más allá de estas limitantes materiales, se propone también problematizar el plano de las concepciones subyacentes al sistema de la universidad virtual. Es importante identificar los cambios en la función del maestro y las características de su preparación, así como las habilidades que debe poseer un estudiante que emprende una experiencia de estudio autodirigido. Sólo de esta manera se podrán apreciar las fortalezas y debilidades en la forma en que, hasta ahora, se han estructurado las relaciones entre docente y estudiante en esta opción de educación superior.

En la hipótesis de que los alcances formativos de la universidad a distancia se ven disminuidos al no tratarse como una modalidad con lógica y requerimientos propios, sino como un traslado automático al espacio de Internet de las expectativas que se tienen de la formación presencial, a continuación se presentará un análisis que retoma estos aspectos, haciendo énfasis en lo que las dinámicas de educación superior virtual nos dicen sobre las relaciones económicas, políticas y sociales de nuestros países.

6 Además de la habilidad y los conocimientos necesarios para utilizarlos.

Bases socioeconómicas en las que se inserta la educación superior en línea en México y Latinoamérica: de la crisis de los sistemas tradicionales a la difusión de nuevos modelos de formación.

Como punto de inicio, es importante ofrecer algunas definiciones a partir de las cuales pueda construirse el argumento aquí propuesto. Por *educación a distancia* se designa a la modalidad de formación en la que “los actores que participan en la interacción siempre están en lugares diferentes”.⁷ Además de la separación física, la educación a distancia cuenta con dos características que la hacen distinta de otros múltiples aprendizajes que pueden tener lugar a lo largo de toda la vida y en cualquier tipo de situación social. En primer lugar, esta educación supone la existencia de una organización educacional que la sistematiza (en vez de que el aprendizaje se realice con esfuerzos personales aleatorios). En segundo término, al no tenerse la condición tradicional de comunicación cara a cara entre el profesor y el alumno, debe recurrirse a medios técnicos que permitan el diálogo⁸

orientado a los objetivos formativos trazados institucionalmente. A partir de esta primera aproximación conceptual, puede apreciarse que la idea de la educación a distancia cobra forma en la medida en que hace patentes sus diferencias con el que históricamente ha sido el método hegemónico de enseñanza–aprendizaje: el estudio presencial. Además de lo anterior ha de reconocerse que, por largo tiempo, el prestigio social asociado a las credenciales académicas no ha destinado a la educación a distancia el mismo crédito que el que se concede a los sistemas de formación escolarizada.

Dentro de este marco, la educación *en línea* designa al tipo de educación a distancia cuyo canal principal de interacción es Internet –lo mismo para la comunicación de alumnos con maestros, que para la distribución de materiales de estudio, la asignación de tareas y la evaluación–. Al pensar en este tipo de educación para el nivel superior de estudios, es que comienzan a introducirse variaciones nominales como “universidad en línea” e inclusive “universidad virtual”. Mientras algunas instituciones universitarias tradicionales⁹ han abierto espacios

7 García Aretio, Lorenzo et al. (2007), De la educación a distancia a la educación virtual, Barcelona, Ariel, p. 52.

8 Cfr. Laruccia, Mauro Maia. Op. Cit., p. 45.

9 Es decir: presenciales.

concretos de aplicación de este sistema (a manera de materias optativas, cursos y diplomados) dando origen a programas mixtos, hoy existen sistemas de carreras y universidades cuya operación se desarrolla exclusivamente en el *cibespacio*.

La independencia que este tipo de educación marca con respecto a restricciones espaciales y temporales,¹⁰ lleva a que la multiplicación de su oferta se vea acompañada de un discurso que resalta entre sus potenciales la ampliación de la cobertura de las universidades, su flexibilidad ante los tiempos de trabajo de los alumnos así como ante sus ritmos de aprendizaje, y su gran capacidad para la innovación.¹¹ Todas éstas son promesas bastante atractivas en una atmósfera socioeconómica globalizada, que privilegia las retóricas de la eficacia, la eficiencia, la mayor productividad y la personalización e individualización de los servicios disponibles para el consumidor.

Los beneficios con los que se promociona la educación superior en línea se corresponden además con el tipo de retos que desean superarse en países en vías de desarrollo, en el campo de las limitaciones de sus sistemas convencionales de educación universitaria.

En el caso de México y otros escenarios de América Latina, la tendencia ha sido a una matriculación cada vez mayor de alumnos en programas universitarios, mas las cifras de dicha cobertura distan todavía significativamente de los niveles alcanzados en países europeos o de la Cuenca del Pacífico. En el año 2011, los estudiantes mexicanos inscritos en programas de educación superior (incluidas Escuelas Normales de Maestros, de formación en Técnico Superior, de licenciatura universitaria o tecnológica y también en posgrados) ascendían a poco menos de tres millones.¹² Esta cifra forma parte de los doce millones de estudiantes de nivel superior con que América

10 Debe hacerse notar que si bien la educación a distancia hace hincapié en la utilización de sus plataformas de trabajo en el momento en el que al alumno le sea posible, existen también medios de comunicación sincrónica como las videoasesorías y las sesiones programadas de chat que completan el abanico de posibilidades de interacción entre alumnos y profesores.

11 fr. Garzón Gaitán, Carlos Alberto. (2001). *Sistemas integrados de información para producción*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 77-78.

12 Más específicamente: 2 millones 981 mil 313. Cfr. México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, "Educación: Matrícula escolar en educación superior por entidad federativa y sexo, ciclo escolar 2010/2011" (2011) [en línea], disponible en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu42&c=21926&s=est>, recuperado: 12 de mayo de 2012.

Latina recibió al siglo XXI,¹³ aunque no puede dejar de mencionarse que se trata de una suma muy heterogénea, distribuida entre instituciones públicas y privadas, y con perspectivas dispares de conclusión de esa fase formativa, como muestra el dato de que “el 42% de los estudiantes mexicanos de educación superior nunca se titulan”.¹⁴ En Argentina la proporción de universitarios que concluyen este nivel es uno de cada cuatro; en Chile se trata de uno de cada tres y en Colombia es uno de dos.¹⁵ Por sobre estas tasas de deserción, las cifras de ampliación de la matrícula son motivo de optimismo cuando se piensa que hace seis décadas los estudiantes latinoamericanos en la educación terciaria (o superior) no llegaban a los trescientos mil.

Inclusive con estos avances, la expansión *física* de las universidades

encuentra límites importantes. El número de nuevas instituciones de educación superior de carácter público está en función de disponibilidades presupuestarias, y la experiencia apunta más bien a la reducción de los recursos destinados a este sector.¹⁶ Ello forma parte de las dinámicas de escala regional y global, en las que en los países en vías de desarrollo se ve declinar el presupuesto de educación superior (aunque vaya al alza el renglón de educación *en general*, en tanto fracción del Producto Interno Bruto), mientras que en los países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)¹⁷ los patrones son de aumento en el gasto de educación superior dentro del total del gasto en educación (aunque éste tienda a disminuir como proporción total del PIB).¹⁸

13 Cfr. Fernández Lamarra, Norberto (2004, mayo-agosto, núm. 35), “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”, en Revista Iberoamericana de Educación [en línea], disponible en: <http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>, recuperado: 12 de mayo de 2012.

14 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010), “Elementos clave sobre el estado de la educación en México” [en línea], disponible en: http://www.oecd.org/document/4/0,3746,es_36288966_36288553_45958020_1_1_1_1,00.html#, recuperado: 13 de mayo de 2012.

15 Cfr. de Wit, Hans. et al. (2005), Educación superior en América Latina: la dimensión internacional, Bogotá, Banco Mundial, p. 46.

16 En México, en 2008 el recorte presupuestal con respecto a la suma inicialmente aprobada por la Cámara de Diputados para las instituciones de educación superior, fue en el orden de mil 426 millones de pesos. En 2010 esta reducción se dio por el monto de mil 706 millones de pesos y en 2012 por mil 500 millones de pesos.

17 Entidad integrada por los 34 países que generan el 80% del PIB mundial, de acuerdo a cifras de la propia organización.

18 Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004), Private Higher Education, París, UNESCO.

Si a estas limitaciones materiales se suman factores como la extensión del sector privado en toda clase de servicios, y la demanda sostenida de opciones para obtener una formación superior, nos encontramos ante una posible explicación de la multiplicación de las instituciones privadas del sector terciario de la educación. Esto hasta el punto en que 34.2%¹⁹ de los estudiantes universitarios en México y 47%²⁰ de los universitarios matriculados en América Latina, se ubiquen en este mercado. Sin obstar que los porcentajes citados recogen un dato significativo de la educación superior, también es cierto que esta opción educativa difícilmente podría erigirse como espacio hegemónico de formación. Además del filtro socioeconómico que supone el pago de colegiaturas, la creciente regulación de la educación terciaria privada ha moderado su proliferación inicial, y a esto también han contribuido políticas puntuales de fomento a la edu-

cación pública, como las efectuadas en Brasil.²¹

Es así que la universidad pública y la privada encuentran en la materialidad de la economía una frontera común para su crecimiento. Pablo González Casanova hace acompañar esta dimensión de otra clase de restricciones a la educación superior: las de carácter político, que concentran intereses opuestos a la masificación de este nivel formativo. En lo que identifica como una intención de reducción de la escolaridad, González Casanova señala un discurso muy poderoso en el que se ataca a las *monstruosas universidades de masas*, con el alegato de que necesitan modernizarse y reducir su número de estudiantes.²²

Sea por unas razones o las otras (o acaso por una conjugación de todas ellas), es patente una atmósfera de desafíos a la educación superior tradicional —pública o privada—, en medio de lo cual ha emergido un

19 Cfr. Tuirán, Rodolfo y Muñoz, Christian. (2010) "La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros" en: Arnaut, Alberto y Giorguli Silvia. (edit.) Los grandes problemas de México, Tomo VII: Educación, México, El Colegio de México, p. 368.

20 Cfr. Rama Vitale, Claudio. (2007) "Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación" en: Rodríguez Ortíz, Gisela (edit.) Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy, México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, p. 13.

21 Cfr. Alcántara Santuario, Armando (2010), "Altibajos en el crecimiento de la educación superior privada en el ámbito mundial" [en línea], disponible en: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=911>, recuperado: 15 de mayo de 2012, Seminario de Educación Superior, UNAM.

22 Cfr. González Casanova, Pablo. (2007), La universidad necesaria en el siglo XXI, México, Era, p. 37.

terreno fértil para la modalidad “no escolarizada”.²³ En México:

Actualmente, casi 217 000 personas realizan estudios de licenciatura o para técnico superior universitario en programas no escolarizados [...] y poco más de 26 000 en el posgrado. Es decir, quienes eligen opciones abiertas y a distancia representan actualmente alrededor de uno de cada 12 estudiantes de educación superior en el país [...] Casi 8% de la matrícula de nivel licenciatura está inscrita en algún programa de este tipo [no presencial] y en el nivel de posgrado la proporción es aún mayor (12.4%).²⁴

De entre estos números todavía tendría que deslindarse la proporción de estudiantes que cursan la universidad “no escolarizada” en línea. La medición de estos datos no es sencilla, ya que el número de programas ofertados varía constantemente, además de que muchos de ellos no están certificados. Esta problemática es compartida en toda Latinoamérica, a pesar de lo cual se tiene el estimado de que el 6.4% de

la matrícula de educación superior está dentro de “programas híbridos”. En algunos países se cuenta con cálculos un poco más precisos que ilustran el vertiginoso crecimiento de la *universidad virtual*. En Brasil por ejemplo, durante 2007 se registraron poco menos de 340 mil²⁵ estudiantes universitarios a distancia, lo que haría de este país el que mayor crecimiento está experimentando en esta modalidad. Así también, “[e]l 72% de las universidades ecuatorianas ofrecen programas a distancia y semipresenciales”.²⁶

Pese a la incertidumbre de las cifras, el anterior es un escenario novedoso en América Latina, donde las experiencias de educación a distancia se habían enfocado primordialmente en núcleos de población rural y en los niveles de formación básica.²⁷ La cuestión entonces no es preguntarnos si las universidades virtuales representarían una oferta atractiva para los estudiantes mexicanos y sus pares latinoamericanos. Como es frecuente, la realidad ha sido más rápida que las capacidades

23 Que se sostiene con esquemas de asesorías en el aula pocas veces durante un ciclo escolar, o bien mediante las plataformas educativas basadas en Internet.

24 Tuirán, Rodolfo y Muñoz, Christian. Op. Cit., pp. 370–371.

25 Cfr. Lupion Torres, Patricia y Rama, Claudio (coord.), (2010), *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*, Santa Catarina, Editora Unisul, p. 10.

26 Torres, Juan Carlos. (2004) “Diagnóstico de la educación virtual en Ecuador” en: *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, p. 291.

27 Cfr. García Aretio, Lorenzo et al. (2009), *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, p. 19.

normativas, y las estadísticas apuntan incontrovertiblemente a que este tipo de educación a distancia halla una demanda considerable y siempre en crecimiento. En consecuencia, el núcleo de la discusión debe atender aspectos clave de los programas que *ya están* operando, y debe generar marcos institucionales para los que surgirán todavía. Ciertamente esta labor ya ha comenzado a emprenderse, tanto a escala nacional como a nivel regional. Como tal lo prueban la Asociación Brasileña de Educación a Distancia²⁸ y el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, creado en 2005.²⁹

No pueden dejar de reconocerse estos esfuerzos, y sin embargo, en el presente ensayo se sostiene que además de atender los desafíos prácticos de esta modalidad de educación superior, resulta igualmente fundamental acompañar esas acciones institucionales con un ejercicio de autorreflexión. En éste, el objeto a discutir es la congruencia de los métodos y fines de la universidad virtual con los antecedentes de los actores que ella involucra, así como con las dinámicas por medio de las cuales se relacionan una vez en ella.

El trabajo en la educación superior en línea: adecuación de sus métodos y sus herramientas de evaluación con el perfil de sus alumnos y docentes.

a) *El estudiante*

En su fundamentación, la educación superior en línea –y en general toda forma de educación a distancia– “parte de una concepción [...] centrada en el estudiante y en sus procesos de auto e interaprendizaje a través de una comunicación mediada”.³⁰ Esto es tanto como afirmar que el desenvolvimiento del alumno en una universidad virtual dependerá fundamentalmente de **i.** las bases con las que cuente de antemano para desempeñarse autónomamente al aprender, y **ii.** de su familiaridad y adaptabilidad con respecto al *medio* a través del cual sostiene su formación a distancia (en este caso: Internet y las herramientas disponibles en las plataformas educativas). Al concentrarnos en la dimensión real en la que busca echarse a andar esta idea, encontraremos que ninguna de las dos condiciones arriba mencionadas es facilitada en el contexto educativo

28 Cfr. Laruccia, Mauro Maia. Op. Cit.

29 Cfr. García Aretio, Lorenzo. et al. (2009), Op. Cit.

30 Del Mastro, Cristina. (2003), El aprendizaje estratégico en la educación a distancia, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 32.

y socioeconómico de México y Latinoamérica.

Esto obedecería en primera instancia a rasgos asociados a la educación tradicional, como el que esté centrada en el programa y el profesor, que induzca a cierta pasividad a los alumnos o que disocie tajantemente al actor que enseña del que aprende³¹ (todo lo cual dificulta que el estudiante se conciba como generador de conocimiento). Habiéndose desarrollado con dinámicas de esta naturaleza quizá en todas sus fases previas a la educación terciaria, es de esperarse que algunas personas que nunca antes han tenido la experiencia de ser los responsables principales de su aprendizaje, encuentren dificultades en el salto cualitativo que pide para operar la formación en línea. Esto podría verse como parte de una curva de aprendizaje esperada; no obstante, tiene que ponderarse que no se analiza un cuerpo homogéneo de alumnos que logrará salir por igual de esos obstáculos iniciales. Antes bien, se trata de un universo de estudiantes atravesado por brechas generacionales, diferencias en los estilos de aprendizaje y con grados dispares de familiaridad con la tecnología de la universidad virtual.

Hay también evidencias que sugieren toda clase de déficits de los estudiantes en habilidades que serían clave para solventar un proyecto de estudio autodirigido. Un ejemplo es el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) efectuado por la OCDE. Aunque este informe no recoge datos de alumnos universitarios, sí efectúa sus mediciones de rendimiento en una población de edad “cercana” a la de los universitarios de nuevo ingreso que no han tenido discontinuidades a su paso por sistemas escolarizados,³² ya que analiza a jóvenes de quince años. En su última edición (2009), el examen PISA mostró que las competencias lectoras de los estudiantes mexicanos sujetos a evaluación eran inferiores a los puntajes de Chile y superiores a los de Brasil, pero con los siguientes matices:

Dos de cada 5 estudiantes mexicanos de 15 años (39%) se ubica en los niveles inferiores de desempeño [...]; estos jóvenes poseen competencias lectoras insuficientes para aprender y participar de forma eficaz y productiva en situaciones de la vida real. En tanto, 54% de los alumnos mexicanos [...] poseen competencias mínimas para comprender, emplear y reflexionar lo que leen y

31 Cfr. Bleger, José. (1978). *Temas de psicología*, Buenos Aires, Nueva Visión, p. 59.

32 Piénsese en universitarios de un promedio de 18 años.

usarlo en situaciones reales. Sólo 6% de los jóvenes mexicanos de quince años se ubican en los niveles más altos de desempeño en lectura.³³

Los desafíos en habilidades de lectoescritura constituirían entonces una condición generalizada de los estudiantes mexicanos y latinoamericanos, y sólo puede asumirse que tal sería también la circunstancia de una proporción considerable de quienes acuden a la educación en línea a nivel superior, sea que se dediquen exclusivamente a sus estudios, o bien si han pasado un periodo en el mercado laboral –varios años inclusive–, fuera del ritmo de la vida escolar.

Si esto constituye un factor relevante, es porque la metodología de trabajo de un curso y la evaluación propuesta para el mismo deben buscar entender el proceso de aprendizaje de la población estudiantil que se atenderá.³⁴ Los contenidos planeados para la universidad virtual en ningún caso deben subestimar las capacidades de los alumnos, pero tampoco es realista su diseño con base en un tipo de estudiante neutro o pensado en abstracto, desprovisto de contexto social, económico, cultural o educativo. Esta identificación es todavía más necesaria, cuando de

lo que se habla es de un escenario marcado por obstáculos que no se dirimirán mediante un diálogo cara a cara con otros actores de la educación, sino que fundamentalmente tendrán que ser superados por cuenta propia (allende las asesorías puntuales que puedan recibirse). En última instancia, estas consideraciones que se han derivado de las debilidades en el desempeño en lectura de la población estudiantil, tendrían que extenderse a otras áreas como su preparación en matemáticas, estadística, química, etc.

Otra razón por la cual en la educación superior en línea se debe llevar a un plano consciente el perfil del estudiante mexicano y de otros países de Latinoamérica, se relaciona con la cuestión del diseño curricular y más específicamente: con la determinación de qué elementos deberán abordarse a manera de cursos propedéuticos o de nivelación en la universidad virtual (a los que habrán de sumarse otros dedicados específicamente a la exploración del ambiente de estudio en Internet). Al seguir las materias una lógica en la que cada unidad guarda coherencia con aquellas *futuras* a las que se concatenará a medida que se avance en los estudios, es de esperarse que ese

33 Fundación Este País, (2011, enero), "Resultados de la prueba PISA de la OCDE", núm. 237, p. 62.

34 Cfr. Díaz Barriga, Ángel. (1991), *Didáctica y currículum: convergencia en los programas de estudio*, México, Ediciones Nuevomar, p. 75.

mismo ejercicio de análisis se aplique también en sentido inverso, esto es: que se tengan claros los aprendizajes *previos* necesarios para cursar una materia dada y una carrera en línea completa. Vale la pena reparar en esto porque, de la manera en que están operando actualmente las universidades virtuales, en algunas se conserva el proceso de selección de alumnos mediante un examen de ingreso,³⁵ pero en otras –lo mismo públicas que privadas– se obtiene una inscripción únicamente con el cumplimiento de ciertos requisitos administrativos. En el segundo caso, el diseño de los cursos propedéuticos y de las materias de carácter introductorio deberá ser mucho más cuidadoso, con el fin de que un “ingreso facilitado” al nivel superior no se pague con la moneda de la frustración personal y una elevada deserción, al dificultarse el proceso de la carrera por sí misma.

En el trazado de un programa de estudios, los aspectos característicos de un “marco referencial” (momento que escudriña el contexto del alumno, del docente, de la institución educativa y la sociedad en que

tendrán lugar una materia y una carrera), deben reparar pues en la cuestión de las habilidades cognitivas³⁶ que se han desarrollado o que falta fortalecer.

El panorama no es necesariamente más optimista en lo tocante al acceso a las tecnologías consustanciales a la educación virtual y la habilidad para manipularlas. Las mediciones de brecha digital del Foro Económico Mundial detectan en América Latina una “falta de infraestructuras y acceso a banda ancha o la escasez de capacitación de una buena parte de la población para hacer uso de las TIC [Tecnologías de la Información y la Comunicación]”,³⁷ y en México, sesenta de cada cien personas continúan sin tener acceso a Internet. De allí se sigue que aunque las tecnologías y los servicios que hacen posible la educación superior a distancia no paran de sumar usuarios y abatir sus costos todos los años, en el contexto de los países en vías de desarrollo se siguen tratando de bienes supeditados a los patrones de desigualdad económica.

La universidad virtual entraña una promesa: superar las trabas que

35 Cosa que en teoría garantizaría una base común de conocimientos de la cual se puede partir niveladamente.

36 A saber: investigación, razonamiento, organización y traducción de la información. Cfr. Lipman, Matthew. (2001), *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre, p. 86.

37 “La brecha digital persiste en América Latina ‘es evidente’, según FEM” (4 de abril de 2012) [en línea], disponible en: <http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/a9fbc2b6d064f2e6c8b7b230d6982368>, recuperado: 17 de mayo de 2012.

hoy enfrentan los estudiantes que desean cursar una educación terciaria (como la insuficiencia de planteles para la formación presencial, la necesidad de combinar la educación con un empleo, etc.). Pero por lo menos en este momento “fundacional”, dicho sistema encuentra barreras significativas en las capacidades para el estudio autónomo, y no logra disolver del todo la exclusión educativa que está en la base de la exclusión social. En vez de eso, tiene que acoplarse a una de sus expresiones: la posibilidad de tener una computadora con Internet.

En otro orden de ideas, no ha de perderse de vista que la relación alumno/plataforma virtual de estudios se ve acompañada por un tercer elemento que ha modificado sus funciones tradicionales y que experimenta toda clase de redefiniciones en la era digital: el docente en línea.

b) *El maestro–facilitador en la enseñanza superior en línea*

Con el estudiante como centro de la educación superior a distancia basada en Internet, también se reformula la función docente, “convirtiéndose el profesor en un facilitador de los aprendizajes”.³⁸ En primera instancia, a la idea de “facilitar” se

asocian tareas como supervisar y guiar, aunque determinar el ámbito de acción del maestro–facilitador es un tema sobre el cual no existe una postura única, tal y como no la hay tampoco en el ámbito de la educación presencial convencional.

Con esto se alude a la cuestión, no resuelta, que desde el marxismo, el psicoanálisis y otros frentes, apunta a las limitaciones de los estilos tradicionales de enseñanza, con una demanda aparejada de que la educación crítica no reproduzca relaciones sociales asimétricas, o que el maestro vea al estudiante como una persona, en vez de como un ser incompleto en su camino a la adultez. En cualquier caso, si el debate del papel del docente sigue entablándose en el sistema de enseñanza presencial, que tiene siglos de maduración, en la modalidad a distancia y en línea de la educación se suman todavía mayores replanteamientos. ¿Deben restringirse los maestros–facilitadores a responder dudas y calificar ejercicios? ¿Es posible que ejerzan también una función motivacional o sus herramientas de comunicación coartan esa dimensión de la enseñanza?³⁹ ¿De qué elementos se dispone para poder generar una *evaluación*? ¿Es “facilitar” una postura pedagó-

38 García Aretio, Lorenzo et al. (2009), Op. Cit., p. 76.

39 Siempre debe tenerse en mente que mucha de la comunicación en el aula es no verbal, pero ¿Por qué medios se sostiene comunicación no verbal con alguien a quien no se tiene frente a sí?

gica acorde al objetivo de fomentar estudiantes autónomos?

De inicio, queda claro que el rol del maestro–facilitador guarda una amplia distancia con la idea del docente como expositor.⁴⁰ En la universidad virtual se prescinde de esta herencia en la exploración temática, al darse ésta con base en fuentes primarias depositadas en la “página del curso” para que el propio alumno las trabaje; pero también está la posibilidad de que dichos contenidos se ofrezcan “ya procesados”: resumidos e interpretados mediante estrategias gráficas.

Ambas vías reflejan la deconstrucción del monopolio del saber detentado por el profesor,⁴¹ si bien en el primero de los casos las condiciones ya abordadas de limitaciones en la habilidad lectora pueden derivar en situaciones desalentadoras para los estudiantes. Mientras tanto, en el segundo escenario –el de los mapas mentales, cuadros sinópticos, resúmenes y segmentos de video– las

materias de estudio pueden ser más atractivas visualmente, pero dejarán de ejercitar la interpretación crítica y colectiva de fuentes primarias, tan característica y consustancial de una educación de nivel superior. El trabajo grupal del texto que otrora tendría lugar en el aula, queda destinado principalmente a “foros de participación diacrónica”, donde ya no existe una discusión que fluya con el ritmo del habla, y en cambio sí hay condiciones⁴² para que se hagan aportaciones atomizadas que obvian lo expresado por los demás, cosa que va contra el significado mismo de debatir argumentos e interpretaciones.

Como se ve, en la universidad virtual varias de las que habrían sido atribuciones del docente presencial salen del campo del maestro–facilitador y se “ubican” directamente en las plataformas de trabajo en línea. Esto es particularmente notorio en el caso de la elaboración personal del programa de estudios y todo lo relacionado con él: la secuencia de

40 Actitud que en cualquier caso tampoco es deseable en la educación presencial, ya que de acuerdo con José Bleger, con dinámicas así se induce pasividad en los estudiantes y se desperdicia la oportunidad de que utilicen todo su potencial para hacerlos coautores de su aprendizaje. Cfr. Bleger, José. *Op. Cit.*, p. 61.

41 “La imagen idealizada del profesor omnipotente y omnisciente perturba el aprendizaje, en primer lugar, del mismo profesor. Lo más importante en todo campo del conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presenten en dicho campo; quien se sienta poseedor de información acabada tiene agotadas sus posibilidades de aprender y de enseñar en forma realmente provechosa”. *Ibidem*, p. 60.

42 La principal sería precisamente que las personas entren al foro en el momento en el que les sea posible, incluso si ello significa hacerlo cada quien en momentos distintos dentro de un periodo extendido de varios meses.

unidades, sus contenidos, la selección de textos, la determinación de tareas y la conformación de la evaluación. La influencia del profesor en los elementos antes mencionados es prácticamente nula, y la programación o diseño de la plataforma de trabajo debe estar lista –fija– no sólo de forma previa a la inscripción de los estudiantes, sino también antes de la contratación de los maestros. La arquitectura del programa queda entonces en manos del experto o grupo de expertos que trabajaron *ex ante* con el programador informático, con lo que se conformaría una suerte de “programa analítico” o programa estructurado por la institución, pero ya no cabría en ningún sentido la posibilidad de contar también con un “programa guía”⁴³ o programa del docente.

Con este cambio dentro de las tareas del profesor idealmente se desarrollaría gran autonomía de estudio, y ello significaría una ganancia frente a la enseñanza, vista como instrucción y transmisión. Como contraparte: **i.** el no tener interacción frente a frente o no trabajar con las dinámicas a las que se está habituado puede ser motivo de profunda ansiedad, lo mismo para alumnos que para

maestros que ven diluirse su estatus tradicional, y no está claro que haya una manera contemplada para lidiar con ello en el sistema en línea (toda acción que rompa los estereotipos de la enseñanza genera cierto grado de neurosis,⁴⁴ pero ¿qué herramientas se han dispuesto para enfrentar esa inseguridad?); **ii.** las decisiones profesionales del maestro–facilitador prescinden de su intervención en la dimensión *didáctica* –“desarrollo de los sujetos de la educación”⁴⁵– porque ésta se encuentra canalizada a priori en la forma de “estrategias” visuales para abordar contenidos, y el aspecto *curricular* –ámbito formal/institucional de la educación– se ve igualmente reducido porque en vez de elaborar un programa, el maestro se ve constreñido a seguir uno ya dado.

Sólo una puerta del trabajo en torno al currículum continúa abierta: la evaluación, no en su diseño sino en su aplicación.

c) La evaluación en la universidad virtual

Como puede apreciarse, la universidad virtual se caracteriza por un intercambio permanente de oportunidades y retos, y en ningún ámbito

43 Para profundizar en la literatura sobre la elaboración, fases y características del programa de estudios, consultar Díaz Barriga, Ángel. Op. Cit.

44 Cfr. Bleger, José. Op. Cit., p. 59.

45 Díaz Barriga, Ángel. Op. Cit., p. 82.

ello es más patente que en el de la evaluación. De acuerdo con Ángel Díaz Barriga, ésta remite como concepto a una apreciación amplia del proceso atravesado por el estudiante, incluyendo factores no curriculares. En este sentido, evaluar es una acción distinta a acreditar:

[...] la *evaluación* podría referirse a la comprensión [...] de las situaciones que acompañan el proceso de aprendizaje, a los elementos que afectaron positiva o negativamente ese proceso, así como al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal [...]. La *acreditación*, por su parte, se refiere a la verificación de ciertos resultados del aprendizaje previstos curricularmente, y que han sido traducidos a determinadas exigencias en los lineamientos de acreditación establecidos en el programa de la institución o de la academia de maestros [...], atendiendo a un mínimo manejo de cierta información por parte de los estudiantes.⁴⁶

Pareciera que la perspectiva de evaluar se ve obstaculizada cuando el maestro-facilitador no dispone de ocasiones para apreciar qué está sucediendo en la trayectoria del alumno. Sólo cuenta con evidencias pun-

tuales de este proceso, en la forma de productos verificables, pero atenerse a estos últimos (presentados como resúmenes, controles de lectura, exámenes, etc.) remite exclusivamente a la determinación de la acreditación. Esto lleva la valoración de la educación a mediciones numéricas o binomiales (entregó/no entregó), pero en ellas no es el “trayecto” del aprendizaje lo que está expuesto para el docente, sino los resultados “finales” del mismo.

Cierto es que antes de obtener los productos del trabajo en un curso está siempre abierto un canal de comunicación entre el alumno y el facilitador para que se aborden dudas, lo cual podría formar una idea de la manera en que el estudiante está avanzando en un tema. Mas si lo que se solicita –y se brinda– es la resolución de un problema de conocimiento que surja, no se está abonando al proceso formativo que consideraría la evaluación, sino que se está optimizando la acreditación.

Quizá este tema no marca la condena de un sistema completo, sino que brinda un diagnóstico del siguiente punto sobre el cual innovar en la educación en línea. Tendría que completarse la experiencia de la evaluación para que se amplíe también

46 *Ibidem*, pp. 74–75.

la formación integral del alumno al que se aspira: autónomo pero no atomizado, personalizado pero no descontextualizado.

Si hemos de operar con la premisa de que “la evaluación está condicionada socialmente, y a la vez, por sus resultados, condiciona a la sociedad”,⁴⁷ tenemos que una mentalidad de mercado que deja la cuestión de los “procesos” a estrategias personales –individualizadas según el propio estilo e intereses–, y que se enfoca en vez en los “resultados”,⁴⁸ hace brotar y refuerza el tipo de enfoque en el que lo que cuentan son las acreditaciones y no las evaluaciones.

Esto se fortalece también porque la sociedad como consumidora de calificaciones,⁴⁹ se ha vuelto a la vez consumidora de credenciales académicas, de títulos, de acreditaciones. Sin embargo, habría que ponderar cuánto de esta idea de superación se corresponde con el discurso del capital humano –para el que a más inversión de tiempo, esfuerzos y recursos en preparación, mejores oportunidades laborales se tendrán en el futuro–, y cuánto de ese plan de progreso se ve contradicho por las mismas condiciones socioeconómicas de la región, donde de acuer-

do con la OCDE, por lo menos en el caso de México, a mayores estudios se está en un riesgo más elevado de caer en el desempleo.⁵⁰

Para cerrar queda preguntarse qué tipo de aprendizaje promueve la universidad basada en la acreditación. Con los exámenes automáticos de opción múltiple se cae más comúnmente en el aprendizaje memorístico. En los ensayos es donde existiría más espacio para mostrar un pensamiento analítico. Lo anterior debe tomarse en cuenta al momento en que el grupo de expertos de la institución y su programador, determinan las tareas para acreditar un curso y eventualmente también para obtener un título en la universidad en línea.

Conclusiones

A partir del recorrido aquí trazado desde las insuficiencias de la oferta formativa a nivel superior tradicional, hasta la proliferación de la universidad virtual, y de los atractivos de ese sistema en línea hasta las debilidades que enfrenta, producto de condiciones socioeconómicas y educativas, la primera cosa que puede concluirse es que nos encontramos lejos de que la formación

47 *Ibid.*, p. 153.

48 No importa cómo se produce, si no que se produce, ni en qué manera se ha acumulado riqueza mientras se posea.

49 *Cfr. Ibid.*, p. 154.

terciaria convencional desaparezca. No será así, debido a importantes obstáculos en la actual capacidad de expansión de los estudios a distancia por Internet, y por las ventajas que la universidad *física* continúa ofreciendo frente a un sistema en línea que aún es muy joven y que se va construyendo conforme marcha.

Como segunda cosa ha de apuntarse lo siguiente: en vez de que se esté acudiendo a la universidad virtual dotado de habilidades específicas⁵¹ (ya que es una educación superior que *requiere* habilidades específicas), es usual que se llegue a este sistema armado con las herramientas de la formación convencional, lo que en un escenario en vías de desarrollo supone deficiencias relevantes que aún intentan superarse, con respecto a la competencia educativa global. Esta dinámica repercutiría en que gran número de estudiantes ocasionalmente no saquen todo el provecho posible del sistema universitario en línea, lo cual explicaría en parte los elevados índices de deserción de dicha modalidad.

En este artículo no se ha pretendido brindar una solución a los retos de la universidad virtual, pero sí se ha llamado a discutir las modificaciones en los actores de la educación. De otro modo, sus cambios

podrían pasar desapercibidos y sin analizar, en medio de la multiplicación de una modalidad de formación superior que es seductora por su promesa de acceder, mientras se tenga Internet, a la universidad sin importar “ninguna” clase de restricciones. Sin que pese dónde se reside, o si se trabaja, si se acaba de egresar de la educación media superior o si esto ha ocurrido hace muchos años.

Sobre los actores de la educación de que se ha hecho mención, destaca cómo el alumno del sistema universitario en línea pasa a ubicarse en el centro del proceso de aprendizaje, en contraste con lo que es observable en la enseñanza tradicional. El docente (maestro-facilitador) no únicamente sale del foco de atención en la universidad en línea; además experimenta una contracción de sus competencias didácticas –pues en los ambientes virtuales de estudio están predeterminados los canales de interacción con el estudiante–, e igualmente de sus posibilidades de influir en la formación curricular –dado que la plataforma educativa presenta un programa institucional de estudios que no es fácilmente alterable–. En cuanto a la evaluación, en su estado actual no puede ser cabalmente desarrollada en los estudios en línea, pues muchos puntos del proceso de

51 Fundamentalmente: autonomía de estudio y lectoescritura.

aprendizaje quedan fuera de lo que el facilitador logra percibir. Así sólo es viable efectuar la acreditación con base en los materiales producidos por el alumno a su paso por la materia.

Mientras se ensayan las diferentes combinaciones de interacciones entre estos actores, para que se saque el máximo provecho de esta opción formativa, debe tenerse cuidado de no reducir los componentes de la acreditación a la dimensión de la repetición de contenidos. En el entendido de que el aprendizaje más valioso es el que se logra interiorizar lo suficiente como para materializarlo en situaciones reales, debe también aspirarse a que las tareas propuestas al alumno apelen a su capacidad analítica, tan vital en la vida profesional.

Por último, valdría la pena recordar las palabras de Otto Neugebauer con que se comenzó este artículo: “Ningún sistema de educación conocido por el hombre es capaz de arruinar a todas las personas”. Neugebauer se expresaba así de su perfectamente convencional educación, ocurrida antes de que Europa y el mundo conocieran los horrores de la Gran Guerra. Instruido en las lenguas clásicas en la resplandeciente tradición del *Gymnasium* del mundo germanoparlante, sólo era capaz de recordar esos años formativos con

profundo desagrado, al tiempo que reconocía que su resentimiento era una experiencia común y extendida. Un hombre que llegaría a ser tan prominente estudioso de la historia de la astronomía, se alegraba de que el más tradicional de los sistemas no hubiera sido capaz de estropear a todas las personas formadas allí, como en su propio caso. Hoy, que son tan vigorosas las discusiones sobre la educación centrada en el alumno o la modificación de la función docente, y cuando no dejan de darse innovaciones en los medios para llegar a ese objetivo, inclusive entre limitaciones relevantes, no se pueden “arruinar” todos quienes forman parte de este gran experimento cibernético. Lo que sí puede hacerse, para reducir incertidumbres e improvisaciones, es basar los cambios de la universidad virtual no en la premura de la práctica pura, sino acompañándolos con una reflexión desde las Ciencias Sociales.

La educación tiene una función conservadora de los valores de una sociedad, y al tener lugar en una modalidad donde el canal de comunicación se traslada del espacio del aula a Internet –reflejando una notable innovación–, se está ante un reflejo de las prioridades y valores de nuestra época. Por ello, la educación superior en línea es y será tan buena

como lo sea nuestra cuidadosa selección de esas prioridades y valores.

Bibliografía

Bleger, José. (1978). *Temas de Psicología*. Buenos Aires, Nueva Visión.

De Wit, Hans *et al.* (2005), *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional*. Bogotá, Banco Mundial.

Del Mastro, Cristina. (2003). *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Delbanco, Andrew. (2012), *College: What It Was, Is, and Should Be..* Princeton, Princeton University Press.

Díaz Barriga, Ángel. (1991), *Didáctica y currículum: convergencia en los programas de estudio*. México, Ediciones Nuevaomar.

García Aretio, Lorenzo *et al.* (2009), *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

García Aretio, Lorenzo *et al.* (2007), *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, Ariel.

Garzón Gaitán, Carlos Alberto. (2001). *Sistemas integrados de información para producción*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

González Casanova, Pablo. (2007). *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era.

Lipman, Matthew. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

Lupión Torres, Patricia y Rama, Claudio (coord.), (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Santa Catarina, Editora Unisul.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004). *Private Higher Education*, París, Unesco.

Rama Vitale, Claudio. (2007) “Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación” en: Rodríguez Ortiz, Gisela (edit.) *Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy*. México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Torres, Juan Carlos. (2004) “Diagnóstico de la educación virtual en Ecuador” en: *La educación superior virtual en América La-*

tina y el Caribe, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Tuirán, Rodolfo y Muñoz, Christian. (2010) “La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros” en: Arnaut, Alberto y Giorguli Silvia. (edit.) *Los grandes problemas de México*, Tomo VII: Educación, México, El Colegio de México.

Artículos de revista

Laruccia, Mauro Maia. (2008) “A educação à distância e as tecnologias de informação e comunicação (TIC)”. En: *Pensamento & Realidade*, núm. 23, vol. 11.

Fundación Este País, (2011, enero), “Resultados de la prueba PISA de la OCDE”, núm. 237.

Fuentes electrónicas

Alcántara Santuario, Armando (2010), “Altibajos en el crecimiento de la educación superior privada en el ámbito mundial” [en línea], disponible en: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=911>, recuperado: 15 de mayo de 2012, Seminario de Educación Superior, UNAM.

Fernández Lamarra, Norberto (2004, mayo-agosto, núm. 35), “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], disponible en: <http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>, recuperado: 12 de mayo de 2012.

“En México, a mayores estudios, más riesgo de desempleo: OCDE” (9 de septiembre de 2009) [en línea], disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/09/09/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>, recuperado: 21 de mayo de 2012.

“La brecha digital persiste y en América Latina ‘es evidente’, según FEM” (4 de abril de 2012) [en línea], disponible en: <http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/a9fbc2b6d064f2e6c8b7b230d6982368>, recuperado: 17 de mayo de 2012.

México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, “Educación: Matrícula escolar en educación superior por entidad federativa y sexo, ciclo escolar 2010/2011” (2011) [en línea], disponible en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.px?t=medu42&c=21926&s=est>, recuperado: 12 de mayo de 2012.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010), “*Elementos clave sobre el estado de la educación en México*” [en línea] *disponible en:* <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2010.htm#,%20recuperado:%2013%20de%20mayo%20de%202012>.

Conferencias

Aray, Julio (1977). “Reflexiones sobre el sadismo en la enseñanza”, [conferencia], IV Fórum Panamericano para el estudio de la adolescencia, Salvador de Bahía.